

# CILMiC

## ACTAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL LENGUAS-MIGRACIONES- CULTURAS



“Migración y Frontera: debates socioculturales y lingüísticos en espacios geográficos y virtuales”

Compiladores:  
Adriana del Valle Castro  
María José Morchio  
Martín Tapia Kwiecien

Córdoba, del 21 al 24 de mayo de 2018  
Facultad de Lenguas  
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Congreso Internacional Lenguas-Migraciones Culturas

Actas del II Congreso Internacional Lenguas-Migraciones Culturas : migración y frontera: debates socioculturales y lingüísticos en espacios geográficos y virtuales ; compilado por Adriana del Valle Castro ; María José Morchio ; Martín Tapia Kwiecien. - 1a ed. - Córdoba : UNC, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-86-0948-5

1. Actas de Congresos. 2. Lingüística. 3. Cultura y Sociedad. I. Castro, Adriana del Valle, comp. II. Morchio, María José, comp. III. Tapia Kwiecien, Martín, comp. IV. Título.  
CDD 304.8

#### COMITÉ DE LECTURA

Cecilia Aguado  
Gustavo Agüero  
Ivana María Alochis  
Ana Laura Ávalos  
Adriana Castro  
Nadia Der Ohannesian  
Hebe Gargiulo  
Elena Gasso  
Pablo Molina Ahumada  
María José Morchio  
Marcela Celeste Olmos  
Ana Cecilia Pérez  
Claudia Schander  
María Julia Sranko  
Martin Tapia Kwiecien  
Sabrina Vaillard

#### COMITÉ ACADÉMICO

María Teresa Aguado Odina (UNED- Madrid, España)  
Silvia N. Barei (UNC- Argentina)  
Jean Claude Beacco (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3- Francia)  
Silvana Begala (UNC- Argentina)  
Luis Behares (Universidad de la República- Uruguay)  
Roberto Bein (UBA- Argentina)  
Claudia Brovotto (Plan Ceibal- Uruguay)  
Mirian Carballo (UNC- Argentina)  
Isolda Carranza (UNC- Argentina)  
Silvia Cattoni (UNC- Argentina)  
Corina Courtis (FLACSO- Argentina)  
María Cristina Dalmagro (UNC- Argentina)  
Nadia Der Ohannesian (UNC- Argentina)  
Cristina Elgue- Martini (UNC- Argentina)  
Graciela Ferraris (UNC- Argentina)  
Hebe Gargiulo (UNC- Argentina)  
Juan Jiménez Salcedo (Universidad Pablo de Olavide, España)  
Gustavo Kofman (UNLR- Argentina)  
Miguel Koleff (UNC- Argentina)  
María Gabriela Lugones (UNC- Argentina)  
María José Magliano (CEA- Argentina)  
Margarita del Olmo Pintado (Centro de Ciencias Humanas y Sociales - España)  
Jordi Pàmies Rovira (Universitat Autònoma de Barcelona, España)  
Sònia Parella Rubio (Universitat Autònoma de Barcelona, España)  
Ligia Pavan Baptista (UFB – Brasil)  
Ana Sofía Soria (CEA, UNC- Argentina)  
Carolina Stefoni (Universidad Alberto Hurtado- Chile)  
Virginia Unamuno (UNSM- Argentina)  
Juan José Vagni (CEA- Argentina)  
Lia Varela (UNTF- Argentina)  
María Marcela González de Gatti (UNC, Argentina)



Actas del II Congreso Internacional Lenguas-Migraciones Culturas está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

ISBN 978-987-86-0948-5



9 789878 609485



<b>Prólogo.</b>	3
<b>Eje A: Migración y frontera en las lenguas, los discursos y la traducción.</b>	4
Agüero, G., Saharrea, J. ¿Hay más de una racionalidad?.	5
Alfonso, N., Obert, G. Función textual y construcción de significados en <i>Brooklyn</i> de Colm Tóibín.	11
Bersano, N. Aspectos socio-culturales presentes en el género caso clínico: su abordaje desde la lectocomprensión del inglés.	18
Baudo, L., Lorenzo, G. El intérprete, con un pie a cada lado de la frontera.	30
Conti, M. T. La fuerza del origen: identidad friulana, asimilación y reconstrucción.	38
Massa, A. Elias Canetti: un caso de desplazamiento lingüístico.	44
Muñoz Chesta, F. Del refugio hacia el trabajo del trauma.	48
Picón, E. J. Actitudes lingüísticas respecto de rasgos del habla de Salta.	52
Sergi, G., Depetris, S., Sergi, V. Inmigración y cine: un abordaje para promover el pensamiento crítico del estudiante de inglés (UNRC).	59
Vietri, P., Argerich, A. La traducción como vehículo para reconstruir la identidad del sujeto migrante.	66
<b>Eje B: Migración y frontera en la educación y las políticas lingüísticas.</b>	74
Capell, M., Negrelli, F., Morchio, M. J. La evaluación de los materiales en las áreas de lengua, gramática y fonética inglesa.	75
Contursi, D. Lengua y derechos. Políticas de educación bilingüe en la escuela n°2 de Puerto Iguazú.	83
Elall, E. Fronteras de género en la educación.	90
Manzione Patrón, M. C. Los prólogos del libro de Esther Zamora y Beatriz Bethencourt (1938) en la educación uruguaya.	96
Negrelli, F. Capell, M. La elaboración y aplicación de criterios de evaluación uniformes en gramática y fonética inglesas.	104
Páez, J. P. El contacto de lenguas: sustitución de los valores del castellano, el caso de 'luego'.	112
Rivera Bonilla, A. R. Internacionalización en la UNTREF: análisis de las políticas lingüísticas institucionales en el nivel de posgrado	118
Schander, C., Spataro, C. Tendiendo puentes entre culturas por medio de MOODLE en la clase de Lengua Inglesa I.	123
Späth, B. ¿Pasado, pisado? Las escuelas alemanas y una nueva proyección hacia la multiculturalidad.	131
<b>Eje C: Migración y frontera en el ciberespacio y las nuevas tecnologías.</b>	146
Marcovecchio, M. J., Margarit, V. Whatsapp: una Cyber-Herramienta para el aprendizaje significativo del idioma inglés en el ámbito universitario.	147
Morchio, M. J., Flores, C., Portilla, F. Migraciones digitales: el desafío de diseñar espacios virtuales de aprendizaje.	156
Orta González, M. D., Sánchez, M. V. De la presencialidad a la virtualidad: migración y frontera en la investigación y docencia superior.	163
Strano, M. El servicio Spotify como herramienta de penetración cultural.	171
Ureta, L. Prácticas pedagógicas con tic para la escritura de un <i>abstract</i> en lengua extranjera.	175
Ureta, L., Gordilla, L., Gallardo, V. Percepciones de los alumnos sobre las competencias académicas y digitales en su aprendizaje.	182





<b>Eje D: Migración y frontera en el arte y la literatura.</b>	189
Avalos, A., Badenes, G., Der-Ohannesian, N. Orientalismo 2.0. Representaciones del otro en la obra <i>Disgraced</i> (2012).	190
Cattoni, S. <i>Princesa</i> , un pequeño clásico de la literatura de migración en Italia.	196
Cuello, M. B., Fuanna, A. La vida: un relato en busca de narrador. Estudio de la autobiografía de esmeralda Santiago.	203
Cuello, M. B. Vivir en otra clave. Configuraciones culturales en la autobiografía <i>Almost a Woman</i> de Esmeralda Santiago.	210
Gherlone, L. Escritura migrante femenina. un caso fronterizo en la literatura italiana contemporánea.	215
González de Gatti, M. De almas errantes y espacios liminales: resemantización de migración y frontera en <i>Mortal Love</i> (2004)	224
González de Gatti, M. Estallido de fronteras ontológicas y textuales en <i>The Dark Clue</i> (2001) de James Wilson.	230
Martínez, M. V. Literatura en las fronteras. Contar los años de ETA según <i>Patria</i> , de Fernando Aramburu.	236
Mucci, M. R., Zadubiec, N. Sincretismo y transculturalidad en <i>Algo alrededor de tu cuello</i> : historia de Nigeria	241
Muñoz, M. V. Traspasando fronteras entre musas: la poesía y la música unidas en la música coral.	246
Salaris Banegas, F. La pesadez de los recuerdos. Sobre la emigración judía en Joseph Roth y W.G. Sebald	252
Schäfer, A. Richard y la <i>Cultura de bienvenida</i> : reflexiones sobre <i>Gehen, Ging, Gegangen</i> de Jenny Erpenbeck	257
<b>Eje E: Migración y frontera en la geografía y la economía.</b>	263
Kiegel, H., Schröder, M. Dimensión y consecuencias de la ola de refugiados en Alemania con consideración especial a menores extranjeros no acompañados.	264
<b>Eje F: Migración y frontera en la política y los medios de comunicación.</b>	272
Arrieta, S., Correa, C. L. Ley de inmigración y colonización: nuevas preguntas desde la perspectiva de género.	273
Cevallos Ammiraglia, D. Entre los derechos humanos y la expulsabilidad.	282
Gonzalez del Pino, D. Saldubehere, M. E. Migración y frontera: el impacto intercultural en el Brexit y en la era Trump.	287
Vior, E. El gobierno policial de las migraciones y las nuevas fronteras en América del Sur: los casos de Argentina y Brasil.	294







## Prólogo

El desafío que, actualmente, representan las migraciones para las lenguas y las culturas centra el debate de la inclusión/exclusión, primeramente, en espacios territoriales; pero expande la discusión de lo similar/diverso hacia las fronteras. Las actuales sociedades urbanas enfrentan el cuestionamiento de su identidad lingüístico-cultural, en situaciones en las que los límites de la identidad son constantemente negociados y crean vacilaciones entre la inclusión y la exclusión, así como también nuevas mayorías y minorías, por lo cual se ven obligadas a una continua reevaluación de sus propias tradiciones y trayectorias, gobiernos y políticas.

En esta segunda propuesta del CILMIC nos proponemos, a la luz de las políticas vigentes, analizar si las condiciones institucionales y organizacionales permiten dar respuestas a los conflictos socio-culturales que se producen en las fronteras de las nuevas configuraciones lingüístico-culturales que comparten un mismo territorio geográfico o virtual y en los que se hacen evidentes la desigualdad, la heterogeneidad y el desconocimiento. Asimismo, la propuesta aspira a reflexionar y debatir estas situaciones problemáticas desde las fronteras, lo que implica romper con procesos centralistas que solo miran lo cercano y tomar en cuenta las periferias con el objetivo de recuperar la capacidad de agencia, que se encuentra en los límites.

Finalmente, se espera poder contribuir en la formación de docentes, investigadores, estudiantes y egresados en el área de los discursos lingüísticos, migratorios y culturales que circulan a nivel transnacional y ciberespacial en los más diversos ámbitos de gestión como de comunicación.

Agradecemos la colaboración y trabajo intelectual del Comité de Lectura. Los errores o erratas que pudiese hallar el lector de estas actas son responsabilidad de los y las autoras de los distintos capítulos; ya que, en el proceso de compilación, se optó por respetar los manuscritos y la voluntad autorial por sobre las evaluaciones de los pares.



# Eje A

## Migración y frontera en las lenguas, los discursos y la traducción

## ¿HAY MÁS DE UNA RACIONALIDAD?

Agüero, Gustavo  
FFyH y Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba Argentina  
trucoalcinco@gmail.com

Saharrea, Juan  
IDH-Conicet-UNC/UNSL  
Córdoba, Argentina  
juansaharrea@gmail.com

### Introducción

A diferencia de lo que suele pensarse respecto a las cuestiones fácticas, tendemos a pensar que los conflictos morales, políticos o valorativos en general -producto de la diversidad cultural o de la variedad de puntos de vista entre individuos o grupos sociales- resultan un asunto intrínsecamente irresoluble.

¿Puede pensarse acaso que, puesto que las discrepancias respecto de cuestiones valorativas (morales, políticas, estéticas, etc.) no pueden tratarse con metodologías científicas o empíricas, en última instancia, son del todo irresolubles en términos racionales? Sabemos que las respuestas afirmativas a esta cuestión han logrado asentarse en el terreno del más llano sentido común de nuestro tiempo. También sabemos que esta manera de pensar las cosas tiene, asimismo, un fundamento teórico que, por cierto, no es nuevo. Ya desde el siglo XVII algunos influyentes pensadores como David Hume y posteriormente Immanuel Kant, impulsaron la idea de que el mundo no es más que un conglomerado de hechos objetivos y demostrables. En este marco si puede hablarse de valores esto es producto de lo que las personas proyectamos subjetivamente, pero no de algo que nos haya dado la naturaleza misma. En el siglo XX esta corriente de pensamiento renace bajo el conocido nombre de Círculo de Viena, una congregación de científicos y filósofos que impulsaron la idea de que el método científico naturalista es la única posibilidad de conocimiento serio y sólidamente fundado. Un conocimiento, en tal medida, expresado en un lenguaje con sentido o valor semántico en términos de verdad y falsedad empíricamente verificable y de enunciados teóricos de carácter *a priori*, necesarios para la contrastación. Esta manera de ver las cosas, a la que suele denominársele ‘positivismo’, conlleva una desventaja insostenible para nuestra vida práctica: la imposibilidad de tratar racionalmente los conflictos surgidos a partir de diferentes compromisos valorativos.

Esta desventaja o problema no se presenta en el caso de comunidades o sociedades totalitarias<sup>1</sup>, es decir, aquellas en la que no existen miradas y/o representaciones valorativas diversas, sino que cuentan con una moral positiva incuestionable y en donde las creencias, los valores y en general la cosmovisión es compartida por todos los miembros de una comunidad. En la hipótesis o en sus intentos de construcción una sociedad totalitaria, como lo hemos conocido en muchos países de nuestra región, el diálogo o la conversación no tiene otra función que la de transmitir y reafirmar las creencias, los valores y la enciclopedia de lugares comunes asumidos por los participantes y generalmente esparcidos por los establecimientos educativos y los medios masivos de comunicación.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Con esto no queremos decir que el Positivismo haya tenido compromisos políticos con modelos de gobierno autoritarios. Contrariamente, los positivistas en general abogaban por una sociedad de libre expresión y participación democrática. Sólo que inferían que del hecho de que ciertos modos de valorar son nocivos para la vida democrática toda forma de valoración tiende a la irracionalidad.

<sup>2</sup> La conversación es un peligro para las sociedades totalitarias o dictatoriales. En la Universidad Nacional de Córdoba una de las primeras medidas del gobierno de facto de la última dictadura militar fue quitar los bancos de

Por el contrario, los conflictos de convivencia producto de la diversidad se presentan en sociedades democráticas contemporáneas, que asumen alguna forma de mecanismo representativo que permite a los ciudadanos expresar y exponer su propio pensamiento y vivir conforme a su propia idiosincrasia. En las sociedades que pretenden construirse bajo formas de vida democráticas conviven personas y grupos con creencias y valores que, en ocasiones, llegan a parecer irreconciliables entre sí, como las que se expresan entre individuos que manifiestan profundas disidencias sobre temas de interés público, tal como sucede en el caso del actual debate sobre la despenalización y legalización del aborto, lo cual es un factor determinante para el surgimiento de muchas formas de conflicto social. En este sentido, asumir el pluralismo en el seno de una comunidad se presenta como un desafío de carácter práctico.

### **Democracia, racionalidad y relativismo**

El análisis de la racionalidad humana, tanto en su dimensión teórica como práctica -si es que cabe la especificación- ha sido desde la antigua Grecia tal como lo afirma Jürgen Habermas “el tema fundamental de la filosofía” (1999: 15). Como habitantes del medio lingüístico, de seres cuya existencia tiene como condición necesaria al lenguaje, seres capaces de comprender y de comprendernos, la consigna fundamental es la búsqueda de acuerdos. Para nosotros, seres racionales, la necesidad de comprender y de resolver conflictos de manera racional se halla en proporción directa a la calidad de la vida democrática que podamos alcanzar.

Partimos por tanto de la idea de que en una sociedad democrática no sólo se exige una resolución racional de los conflictos, sino que, en buena medida, una sociedad democrática *es* aquella donde las diferencias valorativas pueden establecerse y dirimirse racionalmente. Nos gustaría, en este sentido, presentar esta reflexión como un aporte a la búsqueda de mecanismos *racionalmente* sustentables de resolver conflictos en una comunidad que busca conformarse en el marco de un pluralismo valorativo, entendiendo que el pluralismo –la construcción de un punto de vista comprensivo respecto a la diversidad de puntos de vista- constituye la forma de vida que mejor se adecua a los intereses de una comunidad democrática contemporánea.

Sin embargo, nos preguntamos si hay una o muchas formas de racionalidad. Nos preguntamos si es posible habitar un territorio común de racionalidad que nos constituya como habitantes de medios lingüísticos. La posibilidad de los conflictos, cuando no su realidad, nos hace interrogarnos si es posible dar una respuesta universalista, racional que detenga, no las discrepancias, sino más bien las formas manifiestas de conflicto y la eventual violencia. Nos preguntamos entonces si alguna forma de cognitivismo valorativo puede tener el grado de objetividad suficiente como para ser aceptado por todas las partes, con independencia total o parcial de sus rasgos idiosincrásicos. Indagamos, por tanto, como lo hace Ernesto Garzón Valdés si en nombre de cierta objetividad puede reclamársele a un individuo o grupo social que abandone alguna práctica o creencia a favor de la convivencia democrática sin que esto vaya en detrimento considerable de la necesaria afirmación de su identidad cultural (cf. Garzón Valdés, 1993: 43).

Entendemos por cognitivismo a la posibilidad de la discusión acerca de valores, es decir, a la inclusión de su debate en el campo de la racionalidad y por supuesto a la posibilidad de que nuestros juicios de valor puedan ser considerados, *al igual que* los juicios de hecho, tanto verdaderos como falsos. La manera de resolver racionalmente los conflictos en el marco de una sociedad democrática no puede ser entonces mediante la aceptación de alguna forma de relativismo, lo cual supone consentir que las diversas cosmovisiones se comprenden solo al interior de sí mismas, como si se tratara de universos cerrados e inconmensurables. El relativismo valorativo afirma, en términos generales, “[...] que la verdad, la bondad o la

---

los pasillos de la Universidad. Esos bancos de espera favorecían el encuentro fortuito y charlas causales entre estudiantes y docentes. La conversación era un factor incontrolable dentro del sistema represivo.

belleza es relativa a un marco de referencia, y que no existe ningún estándar general *absoluto* para juzgar entre marcos de referencia en competencia” (Krausz, 2011: s/n, citado en Aguirre García, 2011: 59). Atendiendo a este criterio podría decirse que resulta inapropiado, cuanto menos, calificar ciertas prácticas sociales en términos valorativos como mejores o peores, apropiadas o inapropiadas e incluso correctas o incorrectas. Más específicamente,

[...] podríamos decir que [el relativismo cultural] defiende “que la cultura de una persona influye fuertemente sus modos de percepción y pensamiento” (Swoyer, 2003); si bien esto es obvio, los relativistas culturales parten de esta premisa para concluir que, por ejemplo, los estándares de justificación, los principios morales o, incluso, la verdad, dependen *necesariamente* del contexto cultural en el que se formularon. Al haber diversidad de culturas o marcos (cf. Popper, 2005), los relativistas culturales sostienen que no habría posibilidad de establecer criterios transculturales o supratemporales, lo que degeneraría en la imposibilidad de la comprensión. (Aguirre García, 2011: 59).

Como vemos la adopción del relativismo propone una tensión. Por un lado, puede pensarse que encarna una actitud inicial de respeto básico por la diversidad y por las diferencias, sin embargo, no tiene una respuesta a la posibilidad de conflicto que puede generarse a partir de la imposibilidad de comprensión y, por tanto, de diálogo que se da entre las partes. A veces no tomamos la justa dimensión del grado de arbitrariedad que esconden frases relativistas tales como ‘cada cual puede pensar como quiera’, ‘esta es mi posición y no tengo por qué justificarla’, o bien, ‘hay libertad de expresión, cada uno puede decir lo que se le ocurra’. Habitualmente no cobramos dimensión de lo corrosivo que resulta para la forma de vida racional y democrática el nivel de *irresponsabilidad* que se abre a partir de estas expresiones. Hemos escuchado centenares de veces que la conversación sobre temas de índole religiosa y moral debe evitarse a riesgo de suscitar un conflicto. Claro que a este listado podríamos agregar cuestiones de índole política, deportiva, estética, laboral, educativa, conyugal, etc. Nos parece que el relativismo, analizado mínimamente, no solo que no da respuesta a la posibilidad de resolver los conflictos que se dan en el marco de la diversidad, sino que impide reconocer como tal *el hecho mismo* de lo diverso al no poder pensar la integración o la inclusión. Esta reflexión a propósito del relativismo no debería conducirnos tampoco a creer que el pluralismo solo puede comprenderse y aceptarse bajo la suposición de que hay hechos que trascienden las prácticas sociales y sus formas de representación y cuya accesibilidad depende de una capacidad de intuición indefinible cercana a una forma de revelación. Esta idea, contrariamente al relativismo, permite, quizás a fuerza del ejercicio, instituir la unidad en la diversidad bajo una concepción ‘objetivista’ respecto a nuestros puntos de vista. Sin embargo, el precio a pagar es demasiado alto: la pérdida del respeto por las creencias, los valores y las cosmovisiones de los otros, sean grandes grupos sociales, minorías o individuos. Bajo esta óptica quien no comparte ‘mis’ valores tiene una dificultad casi natural que le impide apreciar la manera en que las cosas son, lo cual impide todo intento de disuadirlo condenando al equivocado a diversas formas implícitas o explícitas de segregación.

Nuestro desafío y nuestra responsabilidad como intelectuales y humanistas es dar una respuesta a la necesidad de constituir una sociedad pluralista en el marco de una democracia representativa sin caer en los excesos del relativismo que abandona la discusión ni en el de un realismo que reprime la diversidad en nombre de La Realidad –con mayúsculas- o del gesto ostensivo de decir que ‘así es el mundo’.

### **¿Qué define nuestra pertenencia a la comunidad?**

Vale detenernos un momento a pensar, tal como lo hicieran los teóricos modernos del contrato social, sobre el significado de la pertenencia a la comunidad.<sup>3</sup> Pertenecer a una comunidad que

<sup>3</sup> Nuestra estrategia no es contractualista ni en el sentido clásico ni en el sentido contemporáneo de suponer cierta imparcialidad o cierto estado de ignorancia –al estilo de John Rawls-. Nuestro enfoque tiene un parecido de familia –por decirlo así- con estos enfoques pero no defiende abiertamente la posibilidad de fundamentar la objetividad en

incluye puntos de vista diversos constituye un auténtico desafío que cuenta con al menos dos tareas complementarias: por un lado, consolidar la identidad dentro de ella a partir de ciertas diferenciaciones con los demás grupos o individuos y en tal sentido lograr la expresión del propio punto de vista de modo de estar en posición favorable para la expresión de opiniones sin sentir condicionamientos, amenazas, censura u otras formas de violencia.

Por otra parte, estar abierto a las exigencias del diálogo en relación a la propia forma de vida y a exponer la propia moral y eventualmente modificar ciertos principios o ideas a la luz del interés común en algún momento determinado. Esta doble tarea pone de relieve que formar parte de una comunidad involucra la inserción en un marco normativo que nos exige aceptar ciertos compromisos fundamentales exponiendo a la vez un punto de vista que el resto de la comunidad *debe* comprender y puede someter a críticas. Esto significa que la pertenencia a dicha comunidad exige dar razones acerca de la propia moral, lo cual es otra forma de decir que el desafío es convertirse en un agente moral, alguien que no solamente acepta ciertos hábitos socialmente instituidos (una moral positiva), sino que es capaz de dar razones de esos hábitos en tanto juicios o compromisos asumidos racionalmente (es decir, es capaz de tener una “moral crítica” cf. Garzón Valdés, 1993).

### **Inferencialismo y racionalidad**

Con el fin de devenir agentes morales estamos obligados a dar razones de lo que pensamos o hacemos. ¿Pero el dar razones es una práctica que puede ser universalizada, al menos en el espacio de las actuales sociedades democráticas? Asumimos que todo conjunto de creencias y valores que puedan ser atribuidos a un individuo o comunidad constituyen un sistema coherente, es decir, un sistema en el que los elementos se relacionan lógicamente, o dicho de otra manera, en el que los elementos se vinculan unos con otros a través de pasos inferenciales, ya sean inferencias formales o materiales (i.e. informales).

¿Qué significa decir que un sistema es coherente? La coherencia puede ser entendida como una propiedad lógica de los sistemas conceptuales en general -es decir de elementos a los que se le puede asignar un contenido semántico o veritativo- y epistémicos en particular. Asumimos que el conjunto de creencias que un individuo posee acerca de la realidad o del mundo y de los demás tiene la forma de un sistema epistémico. Este inferencialismo semántico –la asunción de que el contenido semántico de un concepto o de un juicio depende de su papel inferencial- constituye una propiedad intrínseca de los sistemas doxásticos. Dicho en pocas palabras, no es posible atribuir creencias o estados mentales a un individuo a menos que se asuma que dichas creencias junto con los demás estados mentales constituyen un sistema coherente (cf. Brandom, 2002).<sup>4</sup> La condición de coherencia como rasgo determinante del sistema doxástico de un individuo constituye una condición necesaria para la atribución de estados mentales,

---

el “criterio de consecuencia” según el cual “(...) prueba de que ciertos valores —como los del mundo occidental— deben aceptarse universalmente radicaría en el hecho de que han sido vehículo del progreso, de la modernización de las sociedades industriales” (Camps, 1993: 74). Nuestro punto de vista no intenta promulgar la aceptación de ciertos valores morales universales sino que apunta a remarcar lo que podríamos llamar la universalidad del valor, a saber, la afirmación de una creencia valorativa sólo es concebible como una movida en el juego de dar y pedir razones y no como una expresión subjetiva antojadiza o irrestricta tal como suponen los detractores del cognitivismo.

<sup>4</sup> De acuerdo a Brandom (2002): “La idea principal que anima y orienta [el inferencialismo semántico] es que lo que distingue específicamente las prácticas discursivas de las acciones de las criaturas que no usan conceptos es su articulación inferencial. Hablar de los conceptos es hablar de funciones en el razonamiento [...] Decir o pensar que las cosas son de tal o cual modo consiste en asumir una clase particular de compromiso que está articulado de forma inferencial [;] proponerlo como premisa adecuada para otras inferencias esto es autorizar su uso como premisa y asumir una responsabilidad como acreedor de ese compromiso como vindicador de esa autoridad en las circunstancias precisas; en general mostrándola como la conclusión de una inferencia a partir de otros compromisos para los que se está o se puede estar justificado. La captación del concepto que se aplica en tal explicitación consiste en dominar su uso inferencial: conocer (en el sentido práctico de ser capaz de distinguir una forma de saber cómo hacer) en qué más se comprometería uno al aplicar el concepto, qué le habilitaría para hacerlo y qué cancelaría tal justificación.” (p 13-14)

siempre que se pretenda asignar a dichos estados mentales algún contenido semántico o conceptual. Esto significa que no podrá constituir parte de la práctica atributiva la posibilidad de adscribir a un individuo el siguiente par de creencias:

- 1) La tierra está inmóvil
- 2) La tierra está en permanente rotación
- 3) Un embrión es una persona
- 4) Un embrión no es una persona

No estamos aquí sosteniendo que un individuo no pueda incorporar creencias contradictorias o acaso que en la práctica ejecute solo aquello que le indican los resultados de su análisis y deducciones previas. No estamos sosteniendo aquí la idea de que los sistemas de creencias y demás estados mentales de un individuo constituyan un sistema ciento por ciento consistente, es decir que no incluya elementos contradictorios o directamente. Nuestro propósito está bien lejos de eso, antes bien, asumimos que la toma de decisiones se asienta sobre una 'racionalidad limitada', como bien lo sostuvo Herbert Simon, apartándose del modelo neoclásico de la toma de decisiones conocida como *homo economicus* (Simon, 1955), o sobre una racionalidad mínima, como lo piensa Christopher Cherniak (Cherniak, 1986) o bien sobre modelos no idealizados como lo ha sostenido la corriente de la economía del comportamiento de Daniel Kahneman y Amos Tversky (Kahneman & Tversky, 1979) desde la Teoría de la Perspectiva o también Dan Ariely indagando sobre el concepto de irracionalidad (Ariely, 2008). Sin embargo, que un sistema no sea consistente no implica de ninguna manera que no exista coherencia entre sus partes. Lo que sostenemos es ante todo la imposibilidad de que un individuo posea como parte de su sistema de creencias, una del tipo:

- 5) La tierra está inmóvil y la tierra está fija

Como señalamos anteriormente, de acuerdo a la semántica inferencial, piedra de toque de nuestra racionalidad, nadie podría asumir un compromiso doxástico o epistémico como éste a menos que esté dispuesto a alterar seriamente el significado ordinario de, al menos uno, de estos conceptos. En resumen, lo que decimos es que un individuo podría poseer un sistema de creencias que, o bien incorpore las creencias (1) y (2) o (3) o (4) o bien un sistema del cual fuera posible inferirlas, pero que no podría incorporar creencias como (5).

### **Pluralismo valorativo**

En la práctica el sentido común no suele ser la fuente principal de alimentación para obtener una mirada reflexiva sobre los propios valores. No reflexionar sobre la propia moral no impide en un sentido que alguien pueda atribuirme un sistema de valores de acuerdo a mi modo de actuar. El problema con la incapacidad de reflexionar sobre los propios valores es que tarde o temprano nos vemos exigidos a poner en un plano dialógico nuestras ideas y principios. Es en ese momento cuando el relativismo moral nos resulta insuficiente y con toda seguridad erróneo. Ya que cuando nuestros valores son desafiados tenemos la sensación de que quien los desafía se encuentra en un lugar no tanto diferente del nuestro cuanto diferente de un punto de vista que *cualquiera* podría aceptar. Un agente moral, en este sentido, no solamente quiere que le sea concedido el libre ejercicio de sus valores, sino que en temas de interés público los cuales suscitan cuestiones valorativas se ve condicionado por la respuesta que los representantes del Estado confieran a esos temas, si es que suponen valores contrarios a los que promulgan. Para decirlo en pocas palabras: alguien que ve desafiado sus convicciones tiene la necesidad y a menudo la responsabilidad de argumentar por qué sus valores son atendibles frente a una comunidad que eventualmente no los acepta o no los considera de manera suficiente. El actual debate sobre la moralidad del aborto brinda un ejemplo cercano sobre esta situación.



## Conclusión

En el presente trabajo hemos diferenciado el pluralismo valorativo del relativismo. Por un lado definimos el pluralismo como la posibilidad del debate racional de puntos de vista diversos en el marco de una sociedad democrática. Por otra parte, señalamos que el relativismo cultural es una posición que reduce opiniones diversas a expresiones subjetivas, sin requerir fundamentación o debate de tales posturas. De este modo, a diferencia del pluralismo valorativo, el relativismo resulta incompatible para los intereses de una sociedad democrática como la nuestra, dando espacio a la posibilidad de sugerir más de una racionalidad como solución a la discrepancia valorativa. Para poner de relieve el significado de estas afirmaciones, por otra parte, explicamos el sentido de pertenencia a una comunidad y señalamos, en tercer lugar, la naturaleza inferencial de nuestra racionalidad en tanto agentes que arman una trama de creencias articulada coherentemente a través de vínculos de autorización y justificación. Se desprende de este marco que la pregunta de si hay más de una racionalidad esconde una trampa ya que no hay un modo de plantear disidencias valorativas sino dentro de la estructura normativa que ofrece nuestro lenguaje. El gesto de abrir la posibilidad a la existencia de otras racionalidades no hace más que eliminar la comprensión del desacuerdo moral, adoptando un enfoque erróneo –e incluso perjudicial- acerca de la discusión en una sociedad democrática.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre García, J. (2011). El relativismo cultural: desafíos y alternativas. *Sophia*, 7, 58-66.
- Ariely, D. (2008). *Predictably irrational*. New York: Harper Collins.
- Brandom, R. (2002) *La articulación de las razones*. Madrid: Siglo, XXI.
- Camps, V. El derecho a la diferencia. En L. Olivé (comp.) *Ética y diversidad cultural* (pp. 71-83). México D.F. / FCE
- Cherniak, C. (1986) *Minimal rationality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Garzón, Valdés, E. (1993). El problema ético de las minorías étnicas. En L. Olivé (comp.) *Ética y diversidad cultural* (pp. 28-48). México D.F. / FCE.
- Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*; Madrid: Taurus Humanidades.
- Kahneman, D. y Tversky, A. (1979). Prospect theory: an analysis of decision under risk. *Econometría*, 47 (2), 263-291.
- Simon, Herbert A. (1955) A behavioral model of rational choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69 (1), 99-118.

## **FUNCIÓN TEXTUAL Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN BROOKLYN DE COLM TÓIBÍN**

Alfonso, Norma Liliana  
Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam  
La Pampa, Argentina  
normaalfonso1@gmail.com

Obert, Graciela  
Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam  
La Pampa, Argentina  
graciela.obert@gmail.com

### **Introducción**

Los constantes movimientos migratorios a nivel global durante el siglo veinte, en especial como consecuencia de conflictos bélicos, persecuciones políticas y religiosas, o la búsqueda de mejores oportunidades, han generado un progresivo interés por estudiar las características específicas de las distintas comunidades diaspóricas. A través de la historia, el concepto de diáspora ha sido utilizado para referirse a distintas formas de sufrimiento tales como esclavitud, destierro, hambruna, o genocidio. En la actualidad, la implicancia de este concepto se ha expandido a través de las ciencias sociales y humanas y hace referencia a migraciones que se dan por diferentes motivos que pueden ser laborales, comerciales o culturales (Kenny, 2003: 46).

La diáspora irlandesa, que comienza como consecuencia de la Gran Hambruna de mediados del siglo XIX y se continúa a lo largo del siglo XX, tiene como uno de sus episodios principales los fenómenos migratorios ocurridos después de la Segunda Guerra Mundial, desde Europa hacia los Estados Unidos. Al finalizar la guerra, la República de Irlanda no estaba exenta de las dificultades económicas que atravesaban los distintos países de Europa. Así, un importante número de irlandeses emigraron hacia Estados Unidos en pos de mejorar sus condiciones de vida. La emigración ha sido un tema recurrente en la literatura irlandesa ya que ha afectado la vida de los habitantes de Irlanda en su totalidad.

En su novela *Brooklyn* (2009), Colm Tóibín retrata la experiencia migratoria de Eilis, una joven irlandesa originaria de un pueblo llamado Enniscorthy, hacia los Estados Unidos de América, lugar que se presenta como la oportunidad de un futuro próspero y seguro ante una Irlanda de comienzos de los años cincuenta con gran escasez laboral. Su situación familiar es compleja pues Eilis vive con su madre y su hermana mayor, su padre ha fallecido y sus dos hermanos se han establecido en Inglaterra. Si bien ella ha estudiado para ser tenedora de libros, trabaja transitoriamente en un almacén propiedad de la Sra. Kelly y es su hermana quien, con su trabajo en una oficina, afronta los gastos del hogar. En consecuencia, cuando el Padre Flood llega desde América y en una visita a la familia ofrece ayudar a Eilis a establecerse en Brooklyn, su hermana y su madre creen, a ciencia cierta, que es una gran oportunidad. El religioso refiere a la vida en su comunidad de Brooklyn como similar a la vida en Irlanda: '*just like Ireland*' (Tóibín, 2009: 23). Así, Eilis, si bien reticente, acepta hacer algo con lo que ni siquiera ha soñado: dejar su familia y su tierra por primera vez en busca de un nuevo '*hogar*'. El viaje que emprende la traslada a un territorio íntegramente desconocido, pero el lento cruce del Atlántico en barco resulta una experiencia enriquecedora.

### **Marco Teórico**

El análisis que presentamos en este trabajo tiene como marco de referencia la Gramática Sistemática Funcional (GSF) desarrollada por Halliday a partir de la década de mil novecientos setenta, que propone una mirada hacia los aspectos sociales de la lengua. Podemos afirmar que cada Lengua, como reflejo de sus creadores, lleva la impronta de la

cultura en la cual se utiliza. Sin embargo, más allá del uso específico de cada comunidad, el lenguaje presenta funciones generales, ya que todos lo utilizamos para comunicarnos e interactuar con otros hablantes. Halliday (1975, 1982) afirma que la esencia del lenguaje es su capacidad para producir significados y profundiza las razones por las que se realizan ciertas elecciones lingüísticas en lugar de otras, hecho que siempre viene determinado por la función que cumplen las formas lingüísticas en su contexto.

Según Halliday (1978), la interpretación del contexto social incluye dos planos de comunicación: el género, que se da en el contexto de la cultura, y el registro, en el contexto de la situación. Los géneros, siguiendo a Eggins & Martin (en Van Dijk, 2000: 235) se pueden definir en términos de su función social: “géneros diferentes son formas diferentes de usar la lengua para alcanzar diferentes cometidos establecidos desde una perspectiva cultural, y textos de distintos géneros logran propósitos diferentes en la cultura” (236). Por ello, las características de los géneros influyen en las formas del lenguaje. El segundo aspecto del contexto social que influye en la realización lingüística del género es su registro, el cual se analiza a partir de las variables contextuales de campo, tenor y modo. Cada una de estas tres dimensiones se corresponde con una de las metafunciones del lenguaje. El campo, es decir los actos sociales que acontecen, se construye mediante el significado ideacional; el tenor, que se refiere a los individuos involucrados en la comunicación y la relación que existe entre ellos, se relaciona con el significado interpersonal, y el modo, es decir la organización simbólica del texto, se desarrolla por medio del significado textual.

Son tres las metafunciones<sup>1</sup> elementales del lenguaje (Halliday, 1975: 148), a saber: (i) ideacional o función de representar el mundo y la propia experiencia, es decir la relación entre el hablante y el mundo real en el que está inmerso; (ii) interpersonal o función de interactuar con otros, que permite establecer y mantener relaciones sociales, incluyendo los roles que cada uno asume en la comunicación<sup>2</sup>; y (iii) textual o función de proveer de recursos para textualizar la representación del mundo, permitiendo establecer las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a la situación concreta en que concurre.<sup>3</sup> Las metafunciones se realizan a nivel lexicogramatical en la estructura funcional de la cláusula, la cual está en concordancia con las tres líneas de significado que realiza. La metafunción ideacional se asocia con la transitividad, que está conformada por las funciones básicas de proceso, participantes de los procesos y circunstancias en que ellos ocurren; la metafunción interpersonal está conformada por las funciones de núcleo modal y residuo; y la textual está conformada por las funciones de Tema y Rema (Halliday, 1982a, 1985; Matthiessen, 1995; Halliday & Matthiessen, 2004).

El principal recurso de codificación de la función textual es la tematización, es decir, la organización de la cláusula en forma de Tema y Rema. El tema se reconoce por su posición inicial en la cláusula, y constituye un recurso para organizar los significados ideacionales e interpersonales en forma de mensaje. Puesto que contiene los elementos conocidos o dados, el Tema genera un entorno local a partir del cual es posible interpretar el mensaje. En relación con él se presenta luego el resto, que recibe el nombre de Rema y que contiene los elementos nuevos en la organización informativa de la cláusula. Mediante el Rema se conecta la cláusula con el co-texto del que forma parte dándole cohesión. Así, la función textual de la cláusula establece el contexto local para cada cláusula, el cual se relaciona normalmente con el desarrollo del texto de tal forma que las selecciones hechas van marcando puntos de identificación en el avance gradual del texto, y mostrando el carácter dinámico de la lengua.

Como mencionáramos, la metafunción textual refiere a la organización de la Información Dada/Información Nueva -Tema/Rema- lo cual atañe al sistema de cohesión (Martin et al., 1997: 21). En cada cláusula, el elemento enunciado como Tema puede ser un grupo

---

<sup>1</sup> Se les llama metafunciones para significar que los tres sentidos en que el sistema verbal semiotiza la realidad forman parte del sistema y operan simultáneamente.

<sup>2</sup> Estas dos funciones básicas manifiestan los objetivos que las personas persiguen empleando el lenguaje: entender el mundo y actuar en él.

<sup>3</sup> La tercera metafunción es necesaria para hacer funcionar los componentes ideacionales e interpersonales, sentido en el cual la misma es instrumental para aquéllas.

nominal, adverbial o preposicional, que no sólo marca el punto de partida del mensaje sino que indica el contenido de la cláusula. En el Tema siempre hay un elemento experiencial, que tiene que ver con la percepción de la realidad como un escenario donde están los procesos, participantes, circunstancias y otras nociones semánticas, y puede existir un componente lógico, que lo constituyen los elementos interpersonales y / o textuales.

La inserción de un determinado componente en la posición Temática define si el Tema es marcado o no marcado. La marcación del Tema depende de la combinación del componente Tema con los de Modo y Transitividad (Eggins, 1994: 299). El *Tema Tópico* es el tema argumental de la cláusula, y corresponde a la parte experiencial del tema, que en Halliday habitualmente excluye a los temas textuales e interpersonales. Si el Tema Tópico coincide con el sujeto gramatical de la cláusula, podemos decir que se trata de un tema 'no marcado' o 'neutral' por lo que no muestra ninguna 'prominencia'. A diferencia del anterior, se considera que un Tema es 'marcado' cuando podría estar en otra posición que la inicial, pero, por una razón funcional al discurso, se optó intencionalmente por este punto de partida que representa la enfatización del hablante, y su significado surge de su asociación con una determinada estructura de la información (Halliday, 1994: 42). El constituyente del Tema marcado no desempeña la función de sujeto gramatical de la cláusula.

El *Tema Interpersonal*, cuando está presente, se realiza a través de una serie de elementos constitutivos, a saber, los verbos auxiliares y las cuatro categorías de adjuntos modales (modo, polaridad, vocativos y opinión / evaluación) (Eggins, 1994: 278). El *Tema Textual* se posiciona normalmente de forma anterior a los temas interpersonales y brinda prominencia temática a los elementos conectores que, por lo general, son conectores conjuntivos -entre cláusulas coordinadas o relativos subordinantes- sean estos adjuntos continuativos (que indican que el discurso tiene continuidad y que está relacionado con la información previa provista por el interlocutor: 'yes, no, well, oh, now') o conjuntivos (que ocurren en posición inicial, uniendo cláusulas entre sí: 'and, but'; o bien oraciones entre sí: 'however, therefore'). Estos adjuntos funcionan como Tema Textual cuando se posicionan antes del Tema Tópico en la cláusula (Eggins, 1994: 281); no obstante, no expresan significado interpersonal o experiencial, aunque tienen considerable importancia como elementos cohesivos al relacionar la oración con su contexto (Eggins, 1994; Halliday, 1994).

Además de diferenciar entre tema marcado/no-marcado, Halliday (1994: 39) distingue entre Temas simples y múltiples. El *Tema simple* no se compone necesariamente de un solo elemento representado por un solo constituyente, sino que puede estar formado por dos o más elementos, que constituyen un solo elemento complejo -un Tema Tópico. El *Tema múltiple* posee su propia estructura interna que Halliday (1994: 52) explica aludiendo a las llamadas metafunciones de la cláusula: experiencial, interpersonal y textual. En este tipo de Tema sólo es obligatoria la presencia del elemento conceptual o experiencial que siempre ha de ser el último, de tal modo que los constituyentes que le sigan en la cláusula formarán parte del Rema -un Tema Tópico además de uno o más elementos que lo preceden, sean interpersonales o textuales.

Por otra parte, se ha tenido en cuenta el concepto de *Progresión Temática*. El mismo alude al modo en el que el tema se desarrolla en diferentes secciones del texto. Daneš (1974: 114) define la progresión temática como

la elección y el orden de los temas de los enunciados, su mutua concatenación y jerarquía, así como su relación con los hipertemas de las unidades superiores del texto (tales como el párrafo, el capítulo, ...), a todo el texto y a la situación. La progresión temática debe verse como el esqueleto del argumento.

Para Daneš la elección de un tema no es arbitraria, sino que se asocia a un patrón determinado. Por esto, la manera en que los textos desarrollan las ideas que presentan es la progresión temática. Este aspecto es significativo ya que los fragmentos a analizar pertenecen al género de la novela.

## Análisis

En este trabajo nos concentraremos en el significado textual de la cláusula y su relación con el co-texto, y para tal fin hemos seleccionado tres fragmentos privilegiados del texto de la novela *Brooklyn* (2009), de Colm Tóibín. Éstos pertenecen a momentos cruciales en la vida de Eilis, donde el autor describe el esfuerzo que implica para la protagonista adaptarse a una forma de vida diferente luego de emigrar desde su Irlanda natal hacia los Estados Unidos. Esperamos que el estudio en detalle de la función textual permita establecer relaciones de cohesión entre las partes del texto -su construcción, y su adecuación a la situación concreta (contexto) en que ocurre -su significado. Cabe decir que los fragmentos seleccionados para el presente trabajo fueron analizados previamente haciendo foco en el sistema de transitividad, asociado a la metafunción ideacional.

*El primer fragmento* (Tóibín, 2009: 24) refiere a los días siguientes a la visita del Padre Flood a Eilis y su familia. El hecho de que tanto su hermana como su madre permanezcan en silencio ante la situación planteada lleva a Eilis a pensar que ambas no sólo han hablado sino también tomado una decisión acerca de su futuro en Brooklyn. Ante este escenario, Eilis reflexiona acerca de lo que ha escuchado en su comunidad sobre la diferencia entre los habitantes del pueblo que han emigrado a América y los que han partido hacia Inglaterra. Supuestamente, los que se han establecido en Inglaterra suelen volver en verano o en Navidad porque extrañan la vida en su comunidad. Sin embargo, aquellos que residen en América envían ayuda a sus familiares pero, lejos de extrañar Enniscorthy, se sienten orgullosos del lugar que ocupan en su nueva tierra. Eilis se pregunta si ese sentimiento podrá ser verdadero. Es posible aquí comprender los procesos que suceden en la mente de la protagonista y sus apreciaciones acerca de un futuro incierto.

Existen en este fragmento dieciocho casos de Tema no marcado de los cuales cinco refieren a la protagonista de la historia. Mientras que los Temas no marcados tienden a mantener el discurso en el tópico que se plantea, los Temas marcados se usan para señalar al lector otros asuntos de importancia, como por ejemplo secuencias temporales. Cabe decir que la forma más común de Tema marcado es un grupo adverbial o una frase preposicional que, como dicen Martin et al. (1997: 24), son “importantes para estructurar el resto del discurso”. Éstos son grupos adverbiales que funcionan como Adjuntos, y como tales ofrecen información circunstancial. El único caso de Tema marcado -“In the days that followed”- proporciona significativa información circunstancial acerca del momento complejo en el que se encuentra la protagonista y sus suposiciones sobre un futuro incierto. Los cinco elementos textuales en este fragmento, “and (3), instead, if”, contribuyen a lograr cohesión en el texto. [Aquí va Fotografía Cuadro 1]

*El segundo fragmento* (Tóibín, 2009: 66-7) se relaciona con su vida en la ciudad. La llegada a una pensión en Brooklyn cuya propietaria es de origen irlandés, le recuerda a Eilis lo que ha dejado atrás -su hogar y su familia. Tóibín recurrentemente la describe leyendo o escribiendo cartas que la sumergen aún más en su nostalgia profundizando el sentimiento de tristeza que acompaña su destierro. Poco a poco las cartas se tornan un lazo endeble con los suyos. El Padre Flood asiste a Eilis con un trabajo en un negocio importante y se hace cargo de sus estudios contables en una escuela nocturna. Además, Eilis concurre a la iglesia del Padre Flood donde se relaciona con otras personas de su mismo país que constituyen su grupo de pertenencia. Es allí donde conoce a Tony, un inmigrante italiano que vive con su familia en Brooklyn. Es este el momento en que descubrimos los verdaderos sentimientos de Eilis. A pesar de que su estadía en Brooklyn está siendo fructífera, su lucha constante contra lo desconocido/“a struggle for the unfamiliar” (2009: 30) sumado al anhelo de seguridad y calidez de su propio hogar acrecientan esa sensación de desasosiego emocional. Es más, Eilis se ve a sí misma como un fantasma, como si ni existiese en ese ‘nuevo lugar’ y con esa ‘nueva vida’. La profunda nostalgia en que está inmersa provoca en Eilis un sentimiento de falta de pertenencia a un lugar que no considera de su propiedad y en el cual ‘dormir’ se presenta como la única vía de escape posible. La impresión que tienen mayoría de los inmigrantes es la de vivir constantemente entre dos culturas y sentir que no pertenecen a ninguna. Con el paso del tiempo esta joven mujer paulatinamente abraza nuevas libertades -es excelente tanto en su trabajo como en sus estudios, se enamora

e incluso se casa en secreto, y comienza a imaginar su nueva vida en América. Con el apoyo de Tony, su enamorado, Eilis logra mitigar la pérdida y así, su nostalgia disminuye. De pronto se da cuenta que en el transcurso de las últimas semanas su 'lugar' se ha manifestado sólo a través de imágenes (2009: 66).

Este fragmento presenta veintitrés casos de Tema no marcado, nueve de los cuales aluden a Eilis. El número de Temas marcados se ha incrementado considerablemente; son ocho casos, constituidos por grupos nominales (4) y adverbiales (3), así como frases preposicionales (1). Mediante los Temas marcados "the picture", "the food", y "the clothes" se preserva el recuerdo nostálgico de su vida en Enniscorthy, su pueblo natal -idea reforzada por el grupo adverbial "every day" que abre el relato. Cabe mencionar que la repetición de la frase nominal "nothing" en posición temática (tres casos) evidencia el contraste entre las actividades que ella solía realizar en su hogar con la sensación de vacío que experimenta en Brooklyn, donde dormir aparece como la única vía de escape. En este fragmento son siete los elementos textuales que favorecen la cohesión del texto: "and (3), as, but, since, as though". [Aquí va Fotografía /Cuadro 2]

*El tercer fragmento* (Tóibín, 2009: 246-47) encuentra a Eilis en un período trágico por el fallecimiento de su hermana y en su regreso a Irlanda para acompañar a su madre. Ya en Enniscorthy, Eilis es consciente que su relación con su entorno se ha modificado. Ella se ha transformado en una mujer diferente, que ha crecido y se ha desarrollado en un lugar diferente y que percibe a su propia habitación como carente de vida. El tiempo que transcurre durante su estadía en el pueblo le hace olvidar su vida en América -comparte salidas con amigos, coquetea con un antiguo amor, Jim Farrel, e incluso juega con la posibilidad de comenzar una nueva vida allí. No obstante, el mundo se vuelve demasiado pequeño cuando de esconder una verdad se trata. Eilis omite hablar de su situación marital, pero es la Sra. Kelly -con quien ella trabajó en su almacén- la persona que amenaza con develar su secreto. Eilis se encuentra en un terrible dilema -su compromiso con su esposo que espera por ella en Brooklyn o su gran amor y las posibilidades de un futuro promisorio en Enniscorthy. También es consciente de sus limitadas opciones en ambos lugares -un matrimonio seguido del cuidado de sus futuros niños. Sin duda alguna, el comentario de la Sra. Kelly mueve a Eilis a tomar una decisión definitiva. En este extracto de la novela hay una descripción detallada de las acciones que Eilis realiza antes de regresar a América. Es de destacar la importancia que adquieren las cartas nuevamente ya que en esta instancia las cartas enviadas por su esposo le recuerdan los compromisos asumidos en su 'nuevo lugar', Brooklyn, con el Padre Flood, con la Srta. Fortini en su lugar de trabajo, con la Sra. Kehoe en la pensión y con su adorado esposo Tony. Eilis demuestra haberse transformado en una mujer digna y leal que es consciente de sus obligaciones, y procede en consecuencia, mediante una reserva de su pasaje de retorno a América.

Aquí se observan dieciséis casos de Tema no marcado en los que el tema es congruente con el sujeto gramatical o con Procesos de diversa índole. Los diez casos de Tema marcado refieren a diferentes lugares a los que acude la protagonista, a las acciones que realiza y a las personas con las que se relaciona. El extracto contiene trece elementos Textuales, de los cuales "and" aparece en doce ocasiones, conectando cláusulas en las que los Procesos Materiales representan la sumatoria de actividades de la protagonista, y de este modo el autor logra exteriorizar un cambio en la actitud de Eilis. El elemento Textual "but" está usado conjuntamente con el proceso mental "decide" poniendo de manifiesto que la protagonista no duda en cambiar de idea de modo repentino, sin temor a equivocarse, lo cual también deja ver la evolución que se ha operado en ella. En estas cláusulas, todas declarativas, el componente Textual está seguido por el Proceso que se constituye en el componente Topical no marcado. El vacío que genera la elisión del sujeto (en todos los casos "she") es un ítem que permite establecer vínculos cohesivos con otros ítems del texto, contribuyendo de manera fundamental con la textura del texto. La sucesión de Procesos Materiales en la mayoría de estas cláusulas hace que el lector perciba un cambio en el proceder de la protagonista. El rol participante directamente asociado con las cláusulas materiales es el Actor, quien se encarga de provocar tal cambio.

En los tres fragmentos analizados sólo se observan cuatro elementos interpersonales realizados por medio de adjuntos de modo –“she knew”, “she thought”, “maybe”, “she hoped”. Entendemos que esto ocurre porque los mismos forman parte de un texto narrativo que pertenece al género de la novela. [Aquí va Fotografía/Cuadro 3]

### **Conclusión**

La GSF propuesta por Halliday estudia las relaciones que se establecen entre lengua y situación y permite entender el género de la novela como un discurso social. En este trabajo analizamos las estructuras lingüísticas de fragmentos seleccionados de *Brooklyn* (Tóibín, 2009) teniendo en cuenta su función para construir significados dentro de un contexto sociocultural. Entendemos que los diversos géneros se usan con un propósito determinado y en ellos siempre está presente la ideología del autor. Por ello, el modelo de Halliday va más allá de aspectos léxico-gramaticales y de cohesión, puesto que examina las relaciones entre los géneros y los factores sociales que determinan su significación.

Este modelo teórico presenta tres posibles modos de análisis: ideacional, entendiendo la oración como representación; interpersonal, entendiendo la oración como intercambio, y textual, entendiendo la oración como un mensaje. Nos hemos centrado aquí en el tercer modo de análisis, ya que la función textual se concentra en el texto y en su construcción, es decir en los recursos que se utilizan para ser relevante en el contexto de situación. Se ha prestado atención al concepto de Tema como punto de partida del mensaje en relación con el mensaje expresado con anterioridad y al sistema de Rema y la nueva información que a través del mismo se provee. Por ello, también hemos presentado información relativa al contexto de cada fragmento.

La selección de los fragmentos analizados fue motivada por la relevancia que los mismos tienen dentro de la historia como marcadores de momentos cruciales de la vida de la protagonista. Los procesos sintácticos de tematización permiten al autor construir y reflejar una realidad social e histórica por medio de la lengua: la época de éxodo de irlandeses hacia diversos destinos debido a una situación económica verdaderamente compleja y difícil de superar. La elección de Tema es importante porque representa la perspectiva desde la que el autor codifica el mensaje y en cierto modo condiciona el desarrollo del mismo. El elemento inicial actúa como una señal para el lector ya que, según la estructura elegida, crea unas expectativas u otras. Cabe destacar que en este análisis hemos considerado la noción de Tema como punto de partida de la cláusula; no obstante, no podemos dejar de mencionar que el punto de partida de cada uno de los fragmentos estudiados es un Tema marcado que ordena el discurso según los ejes semánticos de tipo temporal y espacial.

Mediante este análisis se concluyó que todos los fragmentos extraídos de la novela están formados por cláusulas declarativas donde el Tema, en la mayoría de los casos, es congruente con el Sujeto, lo cual resalta el protagonismo del personaje principal. La metafunción textual, si bien no agrega significados ideacionales ni altera las dimensiones interpersonales de la cláusula, está relacionada con el potencial de la cláusula para que sus componentes se organicen de manera diferente, para lograr propósitos diferentes. Por otra parte, observamos ausencia de modalización, lo cual indica la factualidad de la información presentada.

Tras haber analizado los diferentes tipos de Tema en los tres fragmentos, podemos afirmar que existe Progresión Temática entre los mismos. Eilis, como sujeto migrante, ve afectada su propia identidad al convertirse en parte de una nueva cultura diaspórica con nuevos significados. Es en ese ‘nuevo lugar’, Brooklyn, donde ella sufre un proceso de asimilación que contribuye a su crecimiento personal. Esto se pone de manifiesto en la conexión de carácter textual entre los fragmentos.

Finalmente observamos la forma funcional en que se usa la lengua en la novela; mediante la misma Toibín expresa significados bajo la influencia de su propio contexto socio-cultural. Si bien como lectores pertenecemos a una cultura y momento histórico diferentes, podemos entender y analizar el modo de expresar los significados por parte del autor para alcanzar un fin social. Y son nuestro propio contexto socio-cultural y nuestro conocimiento



del contexto socio-cultural en el que se desarrolla *Brooklyn* los factores que nos permiten captar el significado de esta novela y entenderla como actividad social.

### Referencias bibliográficas

- Daneš, F. (1974). Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text. En F. Daneš (Ed.). *Papers of Functional Sentence Perspective*. (p. 114). The Hague: Mouton.
- Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Pinter Publishers.
- Eggins, S. y Martin, J. (2000). Géneros y registros del discurso. En Van Dijk, T. (Comp.). *El discurso como estructura y proceso* (p. 335). Barcelona: Gedisa.
- Halliday, M.A.K. (1975). Estructura y función del lenguaje. En John Lyons (Ed.). *Nuevos horizontes de la lingüística* (pp 145-173). Madrid: Alianza.
- Halliday, M.A.K. (1982 [1978]). *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1985, 1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Kenny, K. (2003). Diaspora and Comparison: The Global Irish as a Case Study. En *The Journal of American History*. Vol. 90, No. 1. <https://www.jstor.org/stable/3659794>. (p.134-162).
- Martin, J.R., Matthiessen, C.M.I.M & Painter C. (1997). *Working with Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Matthiessen, C.M.I.M (1995). *Thematic development in English texts*. London: Pinter
- Tóibín C. (2009). *Brooklyn*. New York: Viking Press.

## ASPECTOS SOCIO-CULTURALES PRESENTES EN EL GÉNERO CASO CLÍNICO: SU ABORDAJE DESDE LA LECTOCOMPRESIÓN DEL INGLÉS

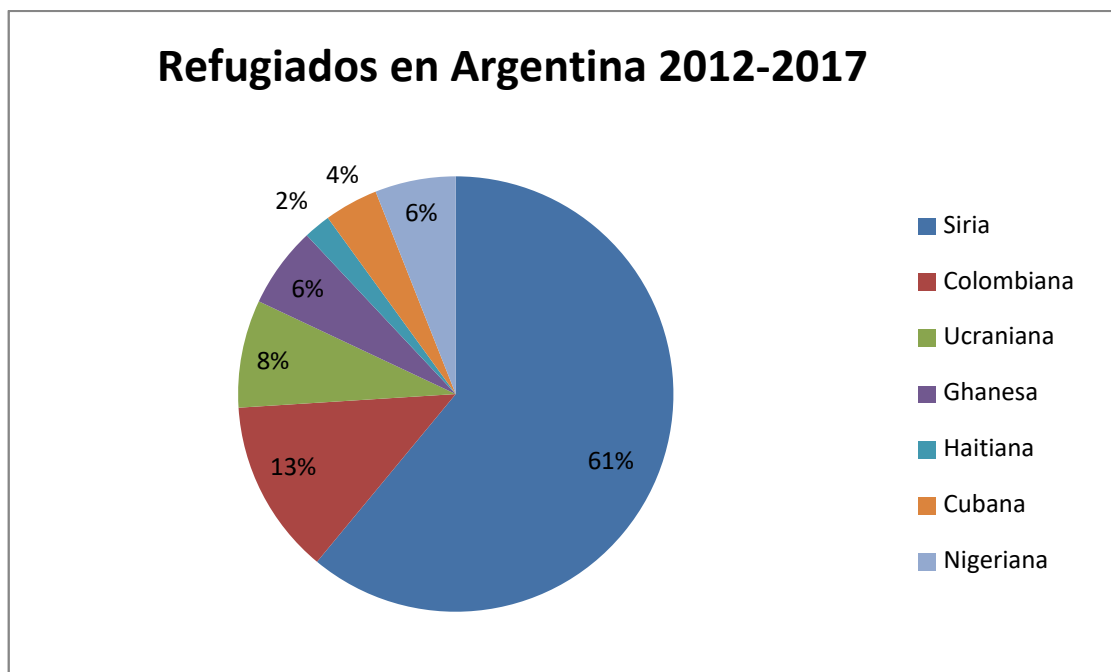
Bersano, Natalia  
Facultad de Lenguas  
Universidad Nacional de Córdoba  
Argentina  
natyber83@gmail.com

### Introducción

Un sistema de salud culturalmente competente reconoce la importancia de las diferencias culturales en creencias y comportamientos de salud y reconoce las diferencias en la prevalencia de la enfermedad y los resultados del tratamiento para poblaciones específicas de pacientes.

En Argentina, es cada vez más importante adoptar una conciencia cultural porque la población, según se estima, será mucho más diversa en los próximos años. De acuerdo con las cifras recopiladas por la Dirección Nacional de Migraciones (DNM), en nuestro país residen actualmente más de 2 millones de personas nacidas en el extranjero, de las cuales los paraguayos lideran el ranking de inmigrantes con pedidos de permanencias temporaria y permanente en los últimos 12 años. Le siguen, en orden: bolivianos, venezolanos, peruanos, brasileños, senegaleses, uruguayos, dominicanos, chinos, chilenos, ecuatorianos, españoles, estadounidenses e italianos. Además, este estudio informó que, en los últimos cinco años, más de mil personas obtuvieron estatus de refugiados en el país. En el siguiente gráfico podemos observar las principales nacionalidades de los refugiados junto con el porcentaje de personas de cada nacionalidad ingresadas al país.

Gráfico 1



La mayoría de estas personas escapan de situaciones de guerra, catástrofe y sometimiento en sus países de origen y se refugian en nuestro país en búsqueda de oportunidades laborales, educación de calidad y los beneficios que otorga un sistema de salud accesible y

público. Por este último motivo, los hospitales han colapsado de inmigrantes que requieren atención pública y gratuita, lo que no sólo ha representado un desafío político-económico para el país sino también un signo de alerta para la comunidad médica debido a los desafíos que surgen de atender a factores culturales que pueden influenciar en el diagnóstico y tratamiento de un paciente. Las diferencias culturales pueden actuar como una barrera entre médicos y pacientes y evitar que los pacientes reciban una atención adecuada.

Como docente del módulo de lectocomprensión en inglés de la Facultad de Ciencias Médicas (UNC), considero que es esencial preparar a los estudiantes para que adopten una conciencia cultural y estén entrenados para desenvolverse en casos en los que los antecedentes culturales jueguen un papel clave. Existen situaciones en las que para poder realizar el diagnóstico, tratamiento y seguimiento de un paciente es necesario investigar casos que presenten una sintomatología similar. Actualmente, la mayor parte de la bibliografía médica de relevancia se encuentra en el idioma inglés; por lo tanto, los alumnos y profesionales de la medicina se enfrentan al desafío de tener que abordar textos especializados en una lengua extranjera. Es por este motivo que el principal objetivo del curso de lectocomprensión se centra en entrenar a los alumnos en el uso de estrategias de comprensión lectora que les permitan abordar estos textos de manera autónoma (Solé, 1993). Los objetivos del presente trabajo intentan en primer lugar reconocer la importancia de atender a cuestiones culturales que pueden influenciar en la sintomatología de un paciente y su futuro tratamiento; en segundo lugar, describir las características principales del género caso clínico y, luego, presentar actividades de lectocomprensión con las que se trabaja en el contexto de la clase y que tienen el propósito de facilitar al alumno el abordaje de este tipo de texto.

### **Competencia cultural en el ejercicio de la medicina**

#### **Concepto**

Según Dunn (2002), los dispositivos asistenciales deben aspirar a ofrecer la misma calidad de atención a todos los usuarios, independientemente de su pertenencia a un grupo cultural u otro. Este propósito de la competencia cultural, entendida como el “conjunto de conductas, actitudes y políticas que permiten al sistema, dispositivo y/o individuo funcionar de forma eficaz con pacientes y comunidades de origen cultural diverso” (9), implica, como señala Dunn (2002), “un cambio fundamental en la manera de pensar, de entender y de relacionarse con el mundo exterior” (9) que tiene que ir ligado a resultados asistenciales mejores.

#### **Adquisición del conocimiento cultural**

Según Benhabib (2005), el conocimiento cultural se consigue en dos niveles, uno general y otro específico. En un nivel general, el profesional sanitario entiende que la cultura, la etnia, la raza y el mismo proceso de la emigración pueden generar en el ser humano un gran impacto en el desarrollo de la personalidad, la adquisición de valores, la manera de abordar los problemas personales o la enfermedad, las relaciones sociales y profesionales, así como a la psicopatología y, quizá, su sintomatología. En un nivel específico, el profesional puede llegar a conocer incluso las particularidades culturales de los diferentes grupos minoritarios de pacientes con los que trabaja. Es bueno que los profesionales médicos posean conocimientos generales de cada una de las culturas de los pacientes con los que frecuentemente tratan, ya que puede servir como punto de partida, mientras que deberían evitar caer en el estereotipo, un camino que conduce a encasillar a los individuos y anular los rasgos distintivos que pueden aparecer incluso entre personas que pertenecen al mismo grupo cultural (Betancourt, Green, Carrillo y Ananeh-Frempong, 2003).

#### **Estándares de actuación**

En países como en los Estados Unidos se han establecido diversas medidas con la finalidad de alcanzar esta competencia, lo que puede servir como referencia para ser implementado en nuestro país. Algunas de ellas consisten en proveer un comunicador

intercultural que ejerza una función de puente entre la institución sanitaria y los pacientes con fin de facilitar el acceso en igualdad de condiciones de los miembros de estos grupos a los servicios socio-sanitarios. Además, el comunicador intercultural es el que ayuda a los diferentes actores implicados en la relación sanitaria a adquirir y aplicar los conocimientos adecuados sobre sus respectivas visiones culturales y sociales de la salud y la enfermedad (Betancourt *et al.*, 2003).

### **El caso clínico**

El caso clínico es un género médico escrito en el ámbito de la actividad profesional e investigativa, que permite el intercambio comunicativo entre interlocutores que están en relación simétrica, esto es, que mantienen una comunicación de experto a experto (Gotti, 2003). Este género posee un alto valor pedagógico en la formación profesional y es determinante en el éxito de los jóvenes profesionales de la medicina que comienzan a publicar. Para Adams-Smith (1984), el caso clínico es la categoría de artículo de la Medicina más breve y simple, la cual se basa en el reporte médico de algún evento médico (o un par de eventos) que ofrece a la comunidad médica un aspecto nuevo o inusual relativo a una enfermedad, a una sintomatología o a un tratamiento (Xunta de Galicia, 2013).

En cuanto a su estructura retórica, el caso clínico puede organizarse en cinco secciones o *macromovidas* tales como: resumen, introducción, presentación del caso, discusión, conclusión y referencias (Jenicek, 2001). A su vez, cada sección está compuesta por distintos segmentos textuales. Cada *movida* o segmento textual no sólo tiene su propia finalidad, sino que también contribuye a la comunicación del propósito retórico global del género. Para ejemplificarlo, me centraré en la sección “informe del caso” por ser la *macromovida* textual objeto de análisis en esta ponencia. Algunos posibles segmentos textuales presentes en el informe del caso pueden ser: valoración inicial, antecedentes familiares y socioculturales, historia clínica, estado clínico, diagnóstico, tratamiento, resultados, seguimiento, entre otros. La descripción del caso del paciente es una de las secciones integrales del género. El caso debe ser descrito en orden cronológico y en suficiente detalle para que el lector establezca su o sus propias conclusiones sobre la validez del caso. Entre otros datos, es esencial, según Cohen (2006), incorporar datos demográficos como altura, peso, sexo, raza y ocupación. No se debe olvidar la historia del paciente y sus antecedentes. Es en este último segmento donde cobra relevancia el aporte de esta ponencia, la inclusión detallada de los antecedentes culturales, más aún si se trata de inmigrantes, extranjeros o personas que pertenecen a otra religión. Los síntomas o motivos de la consulta también pueden ser clave en la inclusión de más antecedentes socioculturales.

### **Aspectos socioculturales en un caso de salud mental**

Con el fin de ejemplificar la importancia de atender a aspectos socioculturales, observemos el siguiente extracto de un caso clínico, presentado por Green (2017), quien se desempeña como médico clínico y profesor adjunto e investigador de la Facultad de Medicina de la Universidad de Harvard en su artículo online “*Case study: Cross-cultural issues in mental health*”:

Maria Pérez es una mujer de 46 años, originaria de la República Dominicana, que acudió a su médico clínico. Al momento del turno, la paciente había vivido en los Estados Unidos desde hacía 9 meses. La paciente relató que, un tiempo posterior a su llegada a los Estados Unidos, comenzó a sentirse fatigada, mareada y con dificultades para dormir. Además, había perdido algo de peso [...]. Después de descartar otras causas médicas de sus síntomas, su médico clínico le diagnosticó depresión, y se lo comunicó de manera directa y sin empatía. La Sra. Pérez se mostró sorprendida y le manifestó que no estaba interesada en ningún tratamiento para la

depresión. La paciente canceló el siguiente turno, por lo que el caso terminó sin un tratamiento o seguimiento de la paciente.<sup>1</sup>

El Dr. Green comenta que puede haber muchas razones subyacentes por las cuales la paciente negó el tratamiento, y también algunos factores culturales en juego:

- a. La paciente puede estar influenciada por un fuerte estigma negativo de la enfermedad mental, que es común en todas las culturas, pero especialmente en los países en desarrollo como República Dominicana en donde el gobierno no suele invertir en salud mental, y la depresión no es muy común en la población ya que los países del Caribe tienen índices muy bajos de depresión.
- b. Las barreras lingüísticas también podrían haber interferido, incluso cuando un paciente habla el idioma del país donde reside bastante fluido, las discusiones clínicas sobre asuntos emocionalmente cargados, como la salud mental, pueden impedir una comunicación clara.

La competencia cultural en Salud Mental es una medida de calidad de los servicios sanitarios de un país, y potencia la comprensión de las diferencias sociales entre grupos (Benhabib, 2005).

### **Aspectos religioso-culturales en un caso de diabetes mellitus tipo 2**

Mohan y Unnikrishan (2002) en su libro “*Diabetes Clinical Case Series*” relatan el caso de una mujer de 40 años con diabetes mellitus tipo 2, a quien se le inicia una terapia con insulina luego de que se le detectara una hemoglobina glicosilada. La paciente era de religión musulmana y como parte de su cultura religiosa decidió realizar el ayuno del Ramadan. Ni la paciente ni el doctor le dieron importancia a este aspecto religioso-cultural de la vida de la paciente y, por lo tanto, ella no programó un turno de consulta antes de realizar este ayuno. Como consecuencia, no evaluó sus niveles de azúcar ni realizó ningún cambio durante el proceso del Ramadam, lo que la llevó a quedar inconsciente y tuvo que ser derivada a emergencias. De este caso, se deriva la importancia de atender a estos aspectos culturales que inciden directamente en el tratamiento proporcionado.

### **Trabajo áulico relacionado con el abordaje de un caso clínico: estrategias de lectura.**

El caso clínico contribuye al conocimiento médico, en la medida en que presenta aspectos nuevos o instructivos de una enfermedad determinada. Además de circular en contextos de comunicación especializada entre pares, este género es considerado esencial en la enseñanza médica, y por ende, un género esencial para ser abordado en el módulo de lectocomprensión en inglés. La carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba cuenta con tres módulos obligatorios de lectocomprensión en inglés y el género caso clínico es abordado en los módulos 1 y 2. El trabajo áulico con este tipo de texto especializado se estructura en tres etapas básicas: de pre-lectura que intenta activar los conocimientos previos sobre la patología del caso, una segunda etapa de lectura en la que se abordan estrategias de lectocomprensión de textos tales como lectura global y específica y, finalmente, una última etapa de poslectura en la cual se sintetiza lo estudiado en las dos etapas anteriores y se propicia el debate sobre el diagnóstico establecido, tratamiento y seguimiento del paciente. Es importante aclarar que, si bien en este trabajo me enfocaré en la comprensión lectora y algunos ejercicios referidos a la terminología especializada, en el contexto de la clase también se brindan herramientas muy útiles para el trabajo con aspectos léxico-gramaticales que se desprenden del texto tales como relaciones lógicas dentro de la oración marcada por el uso de conectores, frases sustantivas, referencia textual y la adquisición de la terminología especializada en contexto y a través de la confección de un glosario.

A continuación presentaré un repertorio de actividades de prelectura, lectura y poslectura que se incluyen en los *Manuales de Lectocomprensión en Inglés para Medicina Nivel I y II* y que ejemplifican el trabajo en clase con el género caso clínico. Además, realizaré algunas

<sup>1</sup> Traducción propia

sugerencias sobre actividades que pueden ser incluidas con el fin de atender con mayor precisión a aspectos clave en los casos como lo son los factores socioculturales, objeto de esta ponencia.

### Actividades de prelectura

#### Activación de conocimiento previo

Alderson (2000) señala que todo lector trae al acto de interpretación sus conocimientos previos en la forma de esquemas cognitivos que se activan e interactúan con el *input* que ofrece el texto. Durante el proceso de comprensión el lector va llenando esos esquemas con información del texto, lo que ha demostrado ser una estrategia efectiva que mejora y optimiza la comprensión de textos en lengua extranjera. En relación con este aspecto, Rinaudo (1999) también menciona que el lector trae al texto conocimientos sobre la temática, vocabulario, estructuras textuales prototípicas, entre otros. Con el fin de activar estos esquemas cognitivos, se realizan ejercicios como los siguientes:

Ejercicio modelo N°: 1: El alumno recibe una serie de términos correspondientes a síntomas/patologías relacionados con el tema del caso que leerán. El alumno debe anticipar si conoce el equivalente en español de esos términos.

1. Las palabras del recuadro corresponden a síntomas o patologías relacionadas con el tema del texto de esta guía. ¿Conoce su equivalente en español?

LAENNEC'S CIRRHOSIS	ASTERIXIS	JAUNDICE	PALMAR ERYTHEMA	NAUSEA	MALaise
TELANGIECTASIA	CHOLELITHIASIS	DIABETES MELLITUS	PRURITUS	ORGANOMEGALY	

Cardini, N y Soliz, M. (2013). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel I*. Córdoba: Editorial Brujas.

Ejercicio modelo N°: 2: El siguiente ejercicio guarda estrecha relación con el anterior ya que el alumno debe utilizar los términos anteriores para encontrar su definición en inglés y además, señalar qué palabras en las definiciones les ayudaron a realizar el ejercicio. Esta estrategia les permite activar conocimiento previo de terminología específica sobre el tema y sobre el caso que leerán. Si el alumno aún no está familiarizado con el tema, la enseñanza de estos términos cumple la función de anticipar contenido del caso que le será útil para interpretarlo correctamente.

2. Lea las siguientes definiciones para determinar cuáles de los términos anteriores (ejercicio 1) se definen. Hay dos términos que no se definen.

#### A. ¿Qué palabras en las definiciones le ayudaron a realizar el ejercicio?

DEFINICIONES	TÉRMINOS
a. It is the urge to vomit. It can be brought by many causes including, systemic illnesses, such as influenza, medications, pain, and inner ear disease. A stomach distress with distaste for food and an urge to vomit.	
b. Yellow staining of the skin and sclerae (the whites of the eyes) by abnormally high blood levels of the bile pigment bilirubin. The yellowing extends to other tissues and body fluids, called also <i>icterus</i> .	
c. Localized or generalized itching due to irritation of sensory nerve endings: itch.	
d. A variable disorder of carbohydrate metabolism caused by a combination of hereditary and environmental factors and usually characterized by inadequate secretion or utilization of insulin, by excessive urine production, by excessive amounts of sugar in the blood and urine, and by thirst, hunger, and loss of weight.	
e. Production of gallstones; also: the resulting abnormal condition.	

Cardini, N y Soliz, M. (2013). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel I*. Córdoba: Editorial Brujas.

Ejercicio modelo N°: 3: El ejercicio que se muestra a continuación permite a los alumnos, a través del análisis de los elementos paratextuales, activar conocimientos previos del género. Además, esta estrategia permite a los alumnos posicionarse en el nivel situacional del texto, uno de los eslabones del modelo multinivel de análisis que nos permite observar los conocimientos que un alumno posee con respecto a las situaciones comunicativas de producción textual (Ciaspucio, 2003).



1. Observe los siguientes elementos paratextuales. Qué información le proporcionan acerca de:

• El género	
• Los autores	
• El lugar y la fecha de publicación	
• Los destinatarios	

Sertaridou et al. *Journal of Medical Case Reports* 2012, 6:257  
<http://www.jmedicalcasereports.com/content/6/1/257>


**JOURNAL OF MEDICAL CASE REPORTS**

**CASE REPORT**
**Open Access**

## Traumatic asphyxia due to blunt chest trauma: a case report and literature review

Eleni Sertaridou\*, Vasilios Papaioannou, Georgios Kouliatsis, Vasiliki Theodorou and Ioannis Pneumatikos

\* Correspondence: [elenisertaridou@yahoo.com](mailto:elenisertaridou@yahoo.com)  
 ICU department, University Hospital of Alexandroupolis, Dragana, Alexandroupolis 68100, Greece

 © 2012 Sertaridou et al.; licensee BioMed Central Ltd. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/2.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Cardini, N.; Del Castillo, P. ; Emma y Gottero, M.; Sen, E. y Soliz, M. (2016). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel II*. Córdoba: Editorial Brujas.

Ejercicio modelo N°: 4: Luego de los ejercicios de activación de conocimientos previos, se presentan ejercicios en los que se formulan hipótesis sobre el texto:

4. Lea nuevamente el título del texto. Basándose en su conocimiento previo, ¿de qué manera podrían relacionarse las patologías y síntomas del ejercicio 1 con el contenido del texto?

Cardini, N y Soliz, M. (2013). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel I*. Córdoba: Editorial Brujas.

Grabe (2009) menciona que la predicción y la formulación de hipótesis son unidades de alto nivel que utiliza el lector interactivo y permiten establecer conexiones entre el conocimiento previo y el texto.



Ejercicio modelo N°: 5: Como ejercicio previo al texto, es interesante el que se plantea en la Guía 12 del *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel I* en el que se incluye un extensa lista de preguntas que pueden ser realizadas para llegar a un diagnóstico certero. Tomado el papel de profesionales, los alumnos deben decidir entre un abanico de opciones con qué síntoma están relacionadas. Es aquí donde se pueden incluir preguntas relacionadas, según el caso, con aspectos culturales tales como costumbres alimenticias o celebraciones típicas de una cultura.

3. Las preguntas que realiza el médico son un elemento clave para llegar a un diagnóstico certero. Lea las siguientes preguntas para indicar  con qué síntoma se relacionan.

	ABDOMINAL PAIN	DIARRHEA		CONSTIPATION	OTHER
		ACUTE	CHRONIC		
1. Where did you eat in the 24 hours before the diarrhoea started?		<input checked="" type="checkbox"/>			
2. What are your bowel motions like?					
3. What type of pain is it: is it constant or does it come and go?					
4. Do you get pain over both your shoulders and upper arms?					
5. Do you take vitamin C for your health?					
6. How often do you go to the toilet?					
7. What effect does milk, food or antacids have on the pain?					
8. How much milk do you drink?					
9. Did any other people get the same problem?					
10. What effect does exercise or activity have on the pain or stiffness?					
11. Does anyone in your family have bouts of abdominal pain?					
12. Have you noticed any blood or mucus in the motion?					
13. Have you noticed fever, weakness or other symptoms?					
14. What medications are you taking?					
15. Have you had acute pain in your big toe or in other joints before?					
16. Are your bowels behaving normally? Have you been constipated or had diarrhoea or blood in your motions?					
17. Is there pain on opening your bowels?					
18. Are you under a lot of stress?					
19. Have you had your appendix removed?					
20. Have you had any previous attacks?					

Cardini, N y Solíz, M. (2013). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel I*. Córdoba: Editorial Brujas.

### Actividades de lectura

En esta etapa de lectura, se trabaja básicamente con dos estrategias principales: lectura global y lectura detallada. Solé (1992) señala que la lectura global sirve para obtener una idea general y tener una visión clara de lo que dice el texto y cómo está organizado. Por otro lado, la lectura analítica permite al alumno la identificación o selección de ideas y conceptos a comprender. Esta lectura se relaciona con el control o monitoreo del proceso de comprensión. A continuación se ejemplifican ambos tipos de estrategias:

Ejercicio modelo N°: 6: A partir de una lectura global, los alumnos identifican la estructura retórica del caso clínico.



2. Lea el texto en forma global, para identificar las siguientes secciones. Escríbalas en los espacios numerados en el texto.

- A. REPORTE DEL CASO
- B. CONCLUSIÓN
- C. DISCUSIÓN
- D. RESUMEN (ABSTRACT)
- E. BREVE INTRODUCCIÓN

Cardini, N.; Del Castillo, P.; Emma y Gottero, M.; Sen, E. y Soliz, M. (2016). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel II*. Córdoba: Editorial Brujas.

Ejercicio modelo N°: 7: En una segunda etapa de lectura, se analiza detalladamente el texto con el fin de establecer un orden cronológico de los sucesos y completar una tabla con información específica.



4. Lea nuevamente la sección "reporte de caso", para ordenar cronológicamente la información del recuadro, según el momento en que sucedió. Luego, complete la sección de la tabla que haya quedado sin información.

1. Realización de estudios de coagulación
2. Realización de ecocardiograma y drenaje de emergencia
3. Inicio de terapia trombolítica
4. Continuación de la terapia anticoagulación (heparina)
5. Intubación y ventilación
6. Comienzo de la terapia anticoagulante (heparina)
7. Traslado a UCIP
8. Realización de análisis de sangre, radiografía y TAC de tórax
9. Traslado a centro de oxigenación con membrana extracorpórea
10. Transición a terapia con warfarina
11. Desarrollo de inflamación de cuello y zona alta del tórax y realización de ecografía de los grandes vasos sanguíneos
12. Extubación

<b>PREVIO A LA PRESENTACIÓN / AL INGRESO AL CENTRO DE SALUD (DURANTE 10 DÍAS)</b>	
<b>PRESENTACIÓN / INGRESO - INTERNACIÓN</b>	<b>AL MOMENTO DE LA PRESENTACIÓN / DEL INGRESO</b>
	<b>PRIMERAS SEMANAS</b>
	<b>ETAPA AGUDA</b>
	<b>4° SEMANA</b>

Cardini,N.; Del Castillo, P. ; Emma y Gottero, M.; Sen, E. y Soliz, M. (2016). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel II*. Córdoba: Editorial Brujas.

Ejercicio modelo N°: 8: La siguiente propuesta permite al alumno reconocer información correcta y errónea respecto del contenido del texto.



6. Lea el texto en forma detallada para determinar si las siguientes ideas son verdaderas o falsas. En el caso de ser falsas, subraye el error (en la idea en español) y corrijalo en español. En ambos casos (V o F) indique renglones de referencia.

Ideas	V/F	Renglón/es
a. Antes de que el paciente realice un viaje a Hawai, se le practicaron pruebas cutáneas de tuberculosis.  Corrección:		
b. En el último día de internación el primer examen de HIV dio resultados negativos y el examen de esputo fue positivo.  Corrección:		
c. El paciente presentaba diarrea con sangre que se prolongó por más de una semana.  Corrección:		
d. En las 2 últimas semanas el joven notó sudoración nocturna, escalofrío y fiebre.  Corrección:		

Cardini,N.; Del Castillo, P. ; Emma y Gottero, M.; Sen, E. y Soliz, M. (2016). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel II*. Córdoba: Editorial Brujas.

Luego de un análisis del texto especializado a través de las estrategias de lectura, se trabaja con aspectos léxico-gramaticales presentes en el mismo. Por cuestiones prácticas, en este trabajo sólo nos centraremos en aquellas actividades relacionadas directamente con el trabajo de comprensión textual.

### Actividades de poslectura

Solé (1992) señala que las actividades de poslectura son aquellas dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extenderlo. Algunos ejemplos de actividades de poslectura son:  
Ejercicio modelo N°: 9: En este ejercicio de cierre, el alumno debe elegir la conclusión correcta del caso que han trabajado. Para poder realizar esta actividad, el alumnos deberán tener en claro el contenido de las distintas secciones del caso, para de este modo arribar a la conclusión correcta. En muchas ocasiones es necesario volver a la etapa de lectura anterior para afianzar contenidos conceptuales.

**11. ¿Cuál de las siguientes conclusiones es la que pertenece al caso que ha leído?  
Resalte las palabras clave para fundamentar su elección.**

**OPCIÓN 1:**

**Conclusions**

This study shows that application of a leech therapy protocol can reliably salvage head and neck free tissue transfers with venous obstruction not otherwise salvageable by surgical means. Flaps undergoing leech therapy must have continued arterial inflow. Eliminating the need for a second reconstruction, likely with another microsurgical flap, is the benefit of successful salvage with leech therapy. The risks from transfusions, Aeromonas infections, intravascular volume shifts, and prolonged admission to the intensive care unit must be seriously considered. Thus, judicious application of this protocol for flap preservation is essential.

**OPCIÓN 2:**

**Conclusions**

Following this finding, we would endorse the use of ciprofloxacin in prophylaxis against leech-associated cellulitis. It has a broad spectrum of cover which includes both Aeromonas and Serratia species. Furthermore, in cases where another agent has been ineffective as prophylaxis, the addition of ciprofloxacin should be considered, as it covers many Gram-negative organisms likely to be transmitted by leeches. This can be modified if necessary after the results of cultures are available. It must be stressed that, in established infection, antibiotics will not remove the need for adequate debridement of non-viable infected tissue. Ciprofloxacin can be administered twice daily, tissue penetration is good and side-effects are few. Oral bioavailability of ciprofloxacin is high, enabling oral ciprofloxacin to be continued on discharge in selected cases to avoid late infections caused by the carriage of organisms in eschar. The cost implication of a 5-day course of ciprofloxacin is acceptable considering the relatively few cases in which leeches are employed and the potentially catastrophic outcome of infection.

Cardini,N.; Del Castillo, P. ; Emma y Gottero, M.; Sen, E. y Soliz, M. (2016). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel II*. Córdoba: Editorial Brujas.

Ejercicio modelo N°: 10: Esta actividad es una instancia fundamental para integrar todo el contenido del caso y le permitirá al alumno realizar un análisis crítico del mismo mediante el debate sobre el tratamiento y seguimiento del paciente. La estrategia los entrena para seleccionar la información más importante, organizarla y fijarla en su memoria a través de la exposición de su trabajo.



**11. TAREA FINAL**

**En pares, sintetice visualmente la información de la sección "discusión". Puede tener en cuenta la siguiente información:**

- **Revisión de la literatura (causas y consecuencias poco comunes de la neumonía, vacunación y su importancia)**
- **Confrontación del caso con la literatura existente**
- **Discusión e interpretación del caso**

**Usted tendrá que exponer/comentar el contenido de esa sección al resto del grupo con la ayuda del esquema conceptual que elaboró.**

Cardini,N.; Del Castillo, P. ; Emma y Gottero, M.; Sen, E. y Soliz, M. (2016). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel II*. Córdoba: Editorial Brujas.

Esta etapa de poslectura es un momento clave de reflexión sobre la incidencia de los antecedentes culturales en el diagnóstico y tratamiento. Si bien en no todos los casos clínicos, tiene vital relevancia este segmento textual, es necesario que se considere como una variable preventiva y que aporta a una historia clínica más completa.



## Conclusión

La situación actual de nuestro país con respecto a la inmigración y las diferentes culturas que se sumergen dentro de nuestra tierra es un motivo suficiente para adquirir una conciencia cultural. En el área de las Ciencias de la Salud, es un factor clave el que se incorporen distintos estándares de actuación ante casos en los que los factores socio-culturales o socio-religiosos sean determinantes en el diagnóstico o tratamiento de un paciente. En la carrera de Medicina los alumnos abordan el género caso clínico ya sea en su lectura o escritura por lo que necesitan herramientas para lograr acceder al texto especializado. Como hemos analizado en esta ponencia, el entrenamiento sistemático en estrategias de lectura que les permitan a los alumnos abordar uno de los géneros prototípicos de la Medicina, no sólo les brinda el acceso al contenido del texto, sino el análisis de la estructura retórica con sus secciones y segmentos textuales, los cuales son clave para la interpretación del texto. El trabajo estratégico de análisis textual se enmarca en tres etapas clave: de prelectura, en donde se activan esquemas de conocimiento previo; de lectura, en donde se fomenta la lectura global y analítica y de pos lectura en donde se propicia el debate sobre el caso trabajado. Si bien actualmente se trabaja con esta metodología, se sugiere la incorporación en los *Manuales de Lectocomprensión para Medicina Nivel I y II*, casos clínicos en los que se describa el impacto cultural en el diagnóstico y tratamiento. Además, se podrían incluir casos de grupos étnicos que actualmente viven en nuestro país para, de este modo, preparar a los alumnos para situaciones reales que pueden presentarse en su carrera profesional.

## Referencias bibliográficas

- Adams-Smith, D. (1984). Medical Discourse: Aspects of Author's Comment. *The ESP Journal*, 3, 25-36.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benhabib S. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- Betancourt, J., Green, A., Carrillo, J. y Ananeh-Frempong, O. (2003). Defining cultural competence: A practical framework for addressing racial/ethnic disparities in health and health care. *Public Health Reports*, 118, 293-302.
- Cardini, N. y Solíz, M. (2013). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel I*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Cardini, N.; Del Castillo, P.; Emma y Gottero, M.; Sen, E. y Solíz, M. (2016). *Manual de Lectocomprensión del inglés para Medicina Nivel II*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barceló: IULA.
- Dunn, A. (2002). Culture competence and the primary care provider. *Pediatric Health Care*, 16, 105-111.
- Gotti, M. (2003). *Specialized Discourse: Linguistic Features and Changing Conventions*. Berna: Peter Lang.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Jenicek, M. (2001). *Clinical Case Reporting in Evidenced-Based Medicine*. Londres: Arnold.
- Mohan, V. y Unnikrishnan, R. (2002). *Diabetes Clinical Case Series*. London: Jaypee Brothers Medical Publishers.
- Rinaudo, M. (1999). *Comprensión del texto escrito*. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de instrucción. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la UNRC.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Xunta de Galicia (2013). *Guía de Recomendaciones para la Gestión de Eventos Centinela y Eventos Adversos Graves*. Santiago de Compostela: Servicio Galego de Saúde.
- Webgrafía :

- Amaya, S. y Pallaro, B. (2017). Radiografía de los refugiados en la Argentina: cuántos son, de qué países vienen y cómo es el proceso de solicitud. La Nación. [Artículo online]. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/2035340-radiografia-de-los-refugiados-en-la-argentina-cuantos-son-de-que-paises-vienen-y-como-es-el-proceso-de-solicitud>
- Giacometti, M. (2017). La Argentina es el país con más inmigrantes de Sudamérica. *Ámbito*. [Artículo online] Recuperado de: <http://www.ambito.com/886638-la-argentina-es-el-pais-con-mas-inmigrantes-de-sudamerica>
- Green, A. (2017). *Case study: Cross-cultural issues in mental health*. [Artículo online]. Recuperado de: <http://www.qualityinteractions.com/blog/case-study-mental-health>

## EL INTÉRPRETE, CON UN PIE A CADA LADO DE LA FRONTERA

Baudo, Lorena Guadalupe  
Facultad de Lenguas – SeCyT, UNC  
Córdoba, Argentina  
lorena.baudo@unc.edu.ar

Lorenzo, Gabriela Fernanda  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
gabrielalorenzo2011@gmail.com

“Tenemos que ser empáticos porque todos somos posibles refugiados”<sup>1</sup>  
Dismas Nkunda (2016)

### Introducción

Este trabajo da cuenta de una experiencia en la que participamos en carácter de intérpretes en modalidad simultánea en cabina, en un evento organizado por el Ministerio de Cultura, Presidencia de la Nación, en conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, denominado Diálogos Globales. Este evento presenta ediciones anuales y en distintas partes del mundo; esta vez tuvimos suerte de que se eligiera Córdoba como sede y trasladaran a los actores —disertantes, refugiados y migrantes— a nuestra provincia, de otro modo el núcleo del evento es en Buenos Aires y en distintas capitales de América Latina, aunque también circula a modo de gira mundial. Cada edición trata un tema distinto con preguntas disparadoras, por ejemplo, la de 2016 no fue sobre migración. La pregunta era: ¿Es posible la convivencia después de la polarización? En 2017, por su parte, las preguntas disparadoras, en los eventos en que participamos como intérpretes, fueron: ¿Qué quiere decir culturalmente para una sociedad abrir sus puertas a otros? Es decir, analizar los temores y ansiedades que generan los *Extraños llamando a la puerta* (Zygmunt Bauman, 2016), junto con los orígenes y el impacto de las olas migratorias. La otra pregunta fue ¿Cómo ver el migrante como alguien que arriba para aportar y enriquecer en una sociedad que está en constante evolución y no por el contrario como un mero espectador de la cultura preestablecida? En otras palabras, el migrante bascula entre ser problema y aporte o riqueza según la conveniencia de las políticas de Estado, a lo que se percibe como retroceso o progreso, según el orden de la mundialización. No solo la información, sino también las emociones, los valores y esas situaciones y sutilezas que se dan en este tipo de contexto desde el *ser intérprete* es lo que presentaremos en este trabajo.

### Temas abordados

Antes del evento, no contábamos que con casi nada de la información con la que contamos y presentamos hoy; ya hablaremos más adelante sobre las realidades del intérprete, pero este evento en particular se basaba principalmente en cuatro puntos temáticos:

- a) los estereotipos; cómo se representa en los medios a los refugiados y cómo en función de la representación en los medios hemos generado en nosotros la imagen de un refugiado;
- b) el pobre refugiado; cómo concebimos a estas personas: como víctimas o como sobrevivientes; cómo los caracterizamos, qué atribuciones o qué características les damos;
- c) el eurocentrismo; ya que la coyuntura marca que si bien son muchos países en el mundo reciben refugiados, son los países de Europa los que reciben la mayor cantidad; y
- d) la seguridad, analizada desde una perspectiva doble: tanto la seguridad de las personas que arriban como las personas del país receptor.

---

<sup>1</sup> Nuestra traducción.

### Fundamentos de la historia

Para el intérprete es clave ubicarse en un espacio y un tiempo, para completar su *mapa mental* de todos los posibles términos y discusiones que aflorarán en una instancia de intermediación cultural. Por ello, cabe recordar el contexto sociohistórico que nos rodeaba. Desde las últimas dos décadas del siglo XX, en el escenario mundial y latinoamericano, la migración ha escalado hasta posicionarse en un lugar sumamente relevante en la agenda internacional.<sup>2</sup> Abarca problemáticas desde la situación de los desplazados internos, la dinámica entre el desarrollo, los patrones de migración, las consecuencias del desplazamiento humano sobre el medioambiente o el temor infundado de que en la migración se filtren células terroristas.

La crisis migratoria en Europa es la mayor crisis humanitaria después de la Segunda Guerra Mundial, que se agudizó en 2015, por el incremento del flujo de refugiados, solicitantes de asilo, emigrantes económicos y otros migrantes en condición de vulnerabilidad, que llegan (o intentan llegar) a los Estados miembros de la Unión Europea, a través de peligrosas travesías por el mar Mediterráneo y el sudeste de Europa, procedentes de países de Oriente Medio, África, los Balcanes Occidentales y Asia del Sur. Al panorama europeo se suma, a principios de 2017, la prohibición de viajar e ingresar en los Estados Unidos a refugiados sirios e inmigrantes de siete naciones con población mayoritariamente musulmana, medida impuesta por la gestión del presidente Donald Trump.

La visibilización del punto más álgido de la problemática en los medios fue la muerte, el 2 de septiembre de 2015, de Aylan Kurdi, un niño sirio de tres años, a quien encontraron ahogado en las playas de Turquía. No obstante, en 2016, Bauman advierte: “Son crecientes las señales de que la opinión pública, confabulada con unos medios ansiosos de audiencia, se está acercando, sin prisa, pero sin pausa, al punto de cansarse de la tragedia de los refugiados” (10).

Allí nos encontrábamos, en un punto de inflexión en la historia.

### Encargo

En el mundo ideal, el intérprete debería recibir de antemano las disertaciones, la información sobre los oradores, los objetivos del evento entre otros aspectos vitales para una buena preparación. En la realidad esto no pasa casi nunca. ¿Cómo interpretar en un evento de estas características, con multiplicidad de disertantes, y, por ende, de voces? ¿Cómo hacer para obtener toda la información? Nos acercaron solamente los nombres de los disertantes dos días antes del evento. Estaban representadas áreas geográficas muy diversas, como también muchas visiones o cosmovisiones sobre esta situación.<sup>3</sup>

<sup>2</sup>Tomando en cuenta, por ejemplo, las discusiones propuestas principalmente por la ONU y sus agencias vinculadas, como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Organización Internacional para las Migraciones (IOM), organismos de referencia mundial en la discusión sobre Migración y Refugiados: <http://www.acnur.org/>; <https://www.iom.int/>.

<sup>3</sup> **Paola Gómez Restrepo** es refugiada colombiana que reside en Canadá, dirige una ONG llamada Sick Muse Art Projects que trabaja para fomentar y construir una conexión entre los artistas y otros socios de la comunidad para promover el trabajo artístico y la educación artística que involucra a las comunidades en temas de justicia social y desarrollo comunitario.

**Marco Romero**, colombiano, director de CODHES, una ONG colombiana que promueve la realización y vigencia integral de los derechos humanos de las personas desplazadas, refugiadas y migrantes.

**Michelle Brané** es una de las principales expertas en la detención y reforma migratoria de los Estados Unidos. Como directora del programa Derechos y justicia para migrantes de la Comisión de Mujeres Refugiadas, defiende las necesidades críticas de protección de las mujeres inmigrantes, los niños y otras poblaciones migrantes vulnerables en los Estados Unidos y nos abrió los ojos sobre la realidad invisibilizada de América Latina.

**Felicia Waldman** es la subdirectora de la delegación rumana en la Alianza Internacional para el Recuerdo del Holocausto, su experiencia abarca el misticismo judío, la educación sobre el Holocausto y las políticas públicas en Rumania y la herencia judía rumana.

**Dismas Nkunda** es el Fundador y CEO de Atrocities Watch Africa, una ONG centrada en la investigación, difusión y prevención de las atrocidades en África. También es el Fundador y Ex Director de la Iniciativa



Un desafío adicional fue tener que interpretar a refugiados e inmigrantes cuya ciudad de acogida es Córdoba.<sup>4</sup> Tuvimos la oportunidad de trabajar con refugiados de Haití, Siria y Nigeria.

Allí nos encontrábamos, en un diálogo intercultural, con un pie a cada lado de la frontera (Mignolo, 2009: 14).

### Desafíos y estrategias

Detallaremos a continuación cinco desafíos a los que en general nos enfrentamos durante el ejercicio de la profesión y particularmente fue este el caso en el evento sobre migrantes y refugiados. Desglosaremos, asimismo, las estrategias que hemos utilizado en cabina frente a estas dificultades gracias a destrezas adquiridas con anterioridad:

1. Falta de información	<ul style="list-style-type: none"><li>• Preparación</li><li>• Anticipación</li></ul>
2. Complejidad temática	<ul style="list-style-type: none"><li>• Intérprete en constante preparación</li><li>• No empezar de cero</li></ul>
3. Conflicto no localizado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis global del conflicto</li></ul>
4. Relatos emotivos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Destrezas para encontrar el equilibrio</li></ul>
5. Lo inesperado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Turnos de menor duración</li><li>• Prepararse para lo peor</li></ul>

Desafío 1: Falta de acceso a la información con suficiente tiempo de antelación

La jornada demostró ser una gran confluencia de disertantes y realidades, nutrida de diferentes visiones marcadas por las posiciones de los actores en función a esta realidad y por la ubicación geográfica con respecto al conflicto. Este tipo de interpretación sin casi nada de información es denominado por Tolosa y Gallego *interpretación a tuestas* y el desafío es muy bien descrito por los autores cuando manifiestan: “Por mucha especialización, cultura, competencia lingüística, intuición, horas de vuelo, capacidad camaleónica y de reacción que atesore el intérprete, este puede verse sorprendido por la especificidad temática y terminológica de la conferencia” (Gallego y Tolosa, 2012 :34).

Estrategia 1: En nuestra preparación, cuando solo contábamos con los nombres de los posibles disertantes y la temática del evento, primero utilizamos una técnica denominada *Reinserción de contexto*, que implica un componente de *Análisis* también (Gillies, 2015). ¿Qué

---

Internacional por los Derechos de los Refugiados, una ONG defensora de los Derechos de los Refugiados en el exterior.

**Joel Bubbers** es Director del British Council en Siria. Actualmente, coordina la respuesta de la organización a la crisis de refugiados. Anteriormente, trabajó para el British Council en Egipto y el Líbano, en la delegación de la Unión Europea en Nueva York y en el área de Coordinación Civil de la OTAN con sede en Mons, Bélgica.

**Hatice Akyuen** es una de las principales periodistas y exponentes de la discusión de integración en Alemania. Fue premiada con el Premio *Berlin Award for Integration* por su contribución como autora y periodista en el debate de las migraciones y la integración, como también por su compromiso en la cooperación democrática. **Mohammad Al-Khafaji** es un refugiado iraquí que vive en Australia y CEO de Welcome to Australia, una ONG abocada a la integración de los migrantes a través de proyectos de inclusión, diversidad y apertura.

<sup>4</sup>República Argentina.

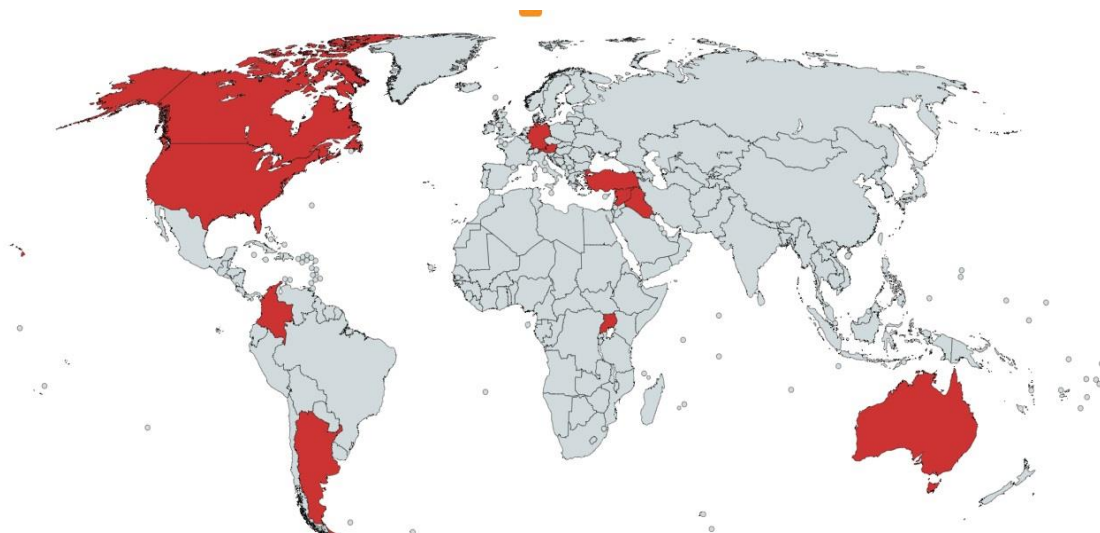
hicimos? En ese momento, mayo-junio de 2017, buscamos titulares en los diarios de publicación electrónica sobre Migración. Todos los titulares tienen mucha información por detrás, mucho *background* que no se encuentra explícito en el mismo titular. Con esta lógica, practicamos ejercicios para reinsertar contextos en titulares sobre el tema haciéndonos preguntas sobre la situación específica de cada país involucrado, de cada región, de cada continente; sobre la biografía de cada orador y su relación con el tema; sobre los campos y subcampos que se ven atravesados por el tema; sobre el lugar de la migración en la agenda internacional. Reinsertamos el contexto en la medida de nuestros conocimientos y cuando no podíamos responder a nuestros interrogantes, completábamos los baches con investigación puntual, tanto terminológica como temática. A esta tarea la llevamos a cabo dejando de lado cualquier tipo de prejuicio o juicio sobre los datos hallados. Es un muy buen ejercicio de anticipación a la instancia real de la interpretación porque ayuda a anticipar posibles problemas, y las perspectivas desde donde abordarán los temas los oradores.

Desafío 2: La complejidad temática

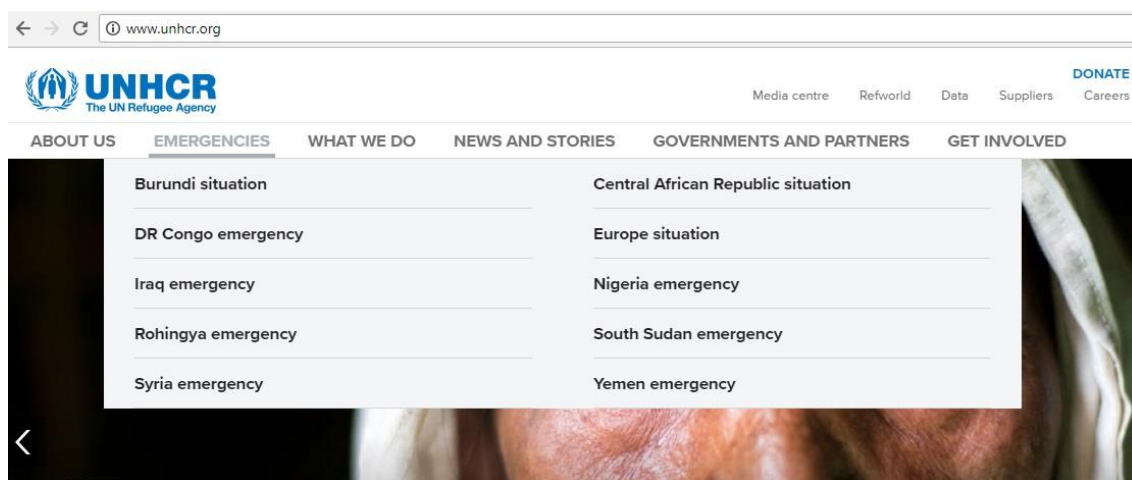
¿Qué es poco? ¿Qué es mucho? ¿Hasta dónde abarcamos, por ejemplo, en el caso del Holocausto?

Estrategia 2: El intérprete no puede empezar de cero con cada tema que le consignan interpretar por lo que tiene que leer constantemente y estar al tanto de todo lo que le está sucediendo en la actualidad. Por otro lado, a lo que deberíamos apuntar es a tratar de comprender los conceptos. Nos concentramos en los conceptos y no en las ideas. El problema que presenta Migración es su transversalidad: abarca política, sociología, demografía, derechos humanos, ecología. Por ello, una buena práctica de preparación pueden ser los *mapas conceptuales*, los cuales pueden utilizarse en dos instancias y con dos propósitos distintos. Desde el punto de vista de la Terminología, los glosarios que encontraríamos sobre las áreas convergentes a la Migración excederían las posibilidades de estudio de un intérprete, lo que podemos hacer es buscar un material básico acotado (en cualquier tipología textual: artículo, video) que informe y describa los fundamentos del tema que nos ocupa. A partir de ese material, extraemos términos clave desde los cuales ampliamos la red terminológica en relaciones lógicas y ontológicas entre los términos que constituirán, en última instancia, nuestro diccionario mental al momento de interpretar (Baudo, 2016: 7). Como práctica de interpretación en sí, y solamente como práctica, podemos oír un video que consideremos útil para nuestra preparación, escribimos el tema principal (Migración en América del Sur, por ejemplo) en un círculo en el centro de una página de nuestro anotador. Desde ese círculo hacia afuera, proyectamos un número de ramas o subáreas por cada parte importante de ese discurso, y de cada rama se desprenden más subsecciones. Esto nos ofrece una mirada general del discurso porque a veces perdemos la perspectiva integral de las ideas que oímos. Es un ejercicio que nos obliga a analizar la estructura de los discursos, cómo se conectan las ideas, qué relaciones causa-consecuencia surgen entre las áreas lindantes y parcialmente superpuestas (Gillies, 2015).

Desafío 3: Conflicto no localizado



Este mapa representa los disertantes que formaban parte de los paneles y el área geográfica de donde provenían. Por lo tanto, no podíamos focalizar nuestra investigación a una situación en particular porque no es lo mismo lo que sucede en Europa, lo que sucede en Australia, en EE.UU, en Argentina y abarcaba casi todas las realidades de alguna manera. Especialmente, situaciones totalmente contrastantes en cuanto a la información que se puede hallar en los medios, dado que, si bien la Migración es un tema candente en la agenda internacional, su difusión, como mencionamos anteriormente, se está diluyendo de los medios de comunicación. Por otro lado, el conflicto en América Latina ha sido invisibilizado; no es reconocido.<sup>5</sup> Esta captura de pantalla del sitio oficial del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR; UNHCR por sus siglas en inglés) muestra que, a pesar de que unos 30 millones de latinoamericanos y caribeños viven en países diferentes a los que nacieron,<sup>6</sup> América Latina no figura en la lista de regiones en emergencia migratoria.



Los relatos de los migrantes latinoamericanos que interpretamos refutaron lo publicado; los relatos visibilizaron los números y las experiencias ocultas.

**Estrategia 3:** La preparación de lo general a lo específico en primera instancia, es decir los conceptos generales y la red conceptual de migración, política, economía y política internacional de derechos humanos. Luego, muy cerca de la fecha del evento cuando tuvimos acceso a los nombres de los disertantes, se partió desde cada individuo (lo específico) para ampliar la preparación a lo más general delimitada por el lugar de acción de cada disertante. Un claro ejemplo de esto sería la preparación para la disertación/participación de Hatice Akyuen, la investigación comenzó con sus orígenes, motivos de su migración, formación y posición con respecto al conflicto de refugiados principalmente desde su postura de haber crecido en Alemania a pesar de haber nacido en Turquía. Esta estructuración nos permite no solo incorporar términos sino más bien comprender los conceptos que probablemente esta renombrada periodista incluirá en su participación.

**Desafío 4:** Las experiencias emotivas

Se suma entonces a los desafíos a los que nos tuvimos que enfrentar el tener que interpretar varios relatos de refugiados contados en primera persona. A lo largo de la jornada de trabajo escuchamos muchos relatos desgarrados, totalmente descriptivos y el desafío del intérprete en esa situación ya no tiene que ver con la terminología, ni con la memoria, sino que tiene que ver con cómo comprometerse emocionalmente para transmitir la emoción, pero no tanto como para que nos impida trabajar.

Uno de los relatos hacía referencia a una situación en que un grupo de personas entre las que se encontraba el relator entró a una iglesia llena de cuerpos, comenzaron a caminar

<sup>5</sup> Recuperado de <http://www.unhcr.org/>, 29 de junio de 2018.

<sup>6</sup> Según informe de la CEPAL, basado en censos de 2010.

encima de los cuerpos y escucharon el llanto de una niña. El orador describe los sonidos, los olores, las sensaciones y con sus palabras nos hacía partícipes, testigos del horror vivido por él. Nuestra estrategia de supervivencia; tratar de transmitir esa misma emoción era algo que realmente se necesitaba realizar porque no es una realidad que nosotros vivimos de primera mano. Nuestro rol era poder hacer eso. En la práctica, la interpretación simultánea supone un turno de 20 minutos cada una y seguir así de manera alternada, pero tuvimos que acortar estos turnos por toda la carga emocional que implicó.

Estrategia 4: Eduardo Kahane () ha afirmado que

La repetición lisa y llana, si existe, no sirve, pues su efecto en el oyente del idioma original será por definición distinto al efecto que produciría en el oyente de la interpretación. Es necesario, pues, transformar. El valor de esa transformación requiere un estudio más detallado, pero está en gran parte en manos de los recursos de estilo y carácter del intérprete (184).

Es entonces responsabilidad del profesional desarrollar la capacidad para encontrar un equilibrio que le permita conectarse emocionalmente con el relato para poder transmitir las emociones, descripciones, sensaciones del disertante sin que estas emociones nos invadan y nos dificulten seguir con la interpretación. Esta estrategia se desarrolla mediante la preparación ya que en la investigación podemos anticipar que vamos a encontrarnos con relatos emotivos. La anticipación implica la preparación mental del ser intérprete y sin duda se va fortaleciendo con la experiencia. Particularmente en este caso, nosotras anticipando los momentos en los que se iban a producir estos relatos, optamos por reducir la duración de los tiempos de interpretación para poder recuperarnos y continuar. Es en estos casos en los que realmente se valora trabajar con nuestro concubino y resulta fundamental que haya sinergia entre los colegas.

Desafío 5: Lo inesperado

El último desafío al que vamos a referirnos es lo inesperado. Hay una regla no escrita que dice que el intérprete debe estar preparado para lo peor; de esa manera cuando surgen situaciones inesperadas, la preparación del intérprete profesional le da herramientas para afrontar el desafío de la mejor manera. El último disertante fue el. Totalmente fuera de programa, cinco minutos antes de la hora de cierre del evento, nos informan desde la organización que este renombrado periodista iba a brindar unas breves palabras para clausurar el evento; esas breves palabras se transformaron en 45 minutos. Un recorrido histórico-político del conflicto de refugiados y migrantes desde los comienzos hasta la actualidad. Una sucesión de nombre, países, conflictos, eventos políticos y bélicos que culminaron en la situación coyuntural del conflicto. Sin duda, totalmente inesperado y sin embargo había que hacer frente a lo que se nos presentaba,

Estrategia 5: Afrontamos este desafío tomando turnos cada 5 minutos, en lugar del estándar que es 20 minutos, para mantener la calidad de la interpretación, cambiando de turnos con cada nueva idea. ¿Cómo prepararse para implementar esta estrategia? Un ejercicio muy útil es el que Andrew Gillies propone y denomina *chunking* o fragmentación (2015).<sup>7</sup> Cuando uno escucha a un orador que habla con una rapidez mayor a la media, a veces da la impresión de que es un flujo ininterrumpido de palabras que vienen en tu dirección a toda velocidad. Es como ver un texto todo de corrido. La idea es trabajar de a pares: tomar textos escritos sobre la temática que debemos preparar, colocarlos en documentos Word, por ejemplo, y quitarles todos los signos de puntuación, incluso hasta la división de párrafos. La intérprete que prepara el ejercicio se lo entrega a la otra y ésta debe reconstruir los espacios siguiendo la lógica de las ideas. Es un ejercicio simple, pero derriba algunos mitos sobre el discurso sin escalas y ayuda en la preparación para el caso que tuvimos que abordar.

## Conclusión

En este diálogo intercultural y multicultural, las intérpretes nos encontramos “habitando los dos lados de la frontera” (Mignolo, 2009: 14). Son este tipo de situaciones las que nos

<sup>7</sup> Nuestra traducción.

llevan a trascender nuestro aprendizaje sobre memoria a corto plazo y a largo plazo para buscar un lugar en la memoria emotiva. Los relatos de migrantes y refugiados forman parte de lo que denominamos Interpretación Comunitaria, tema para el que pueden desarrollarse variadas estrategias de anticipación y preparación. No obstante, al momento mismo de la interpretación, esta instancia deja de ser una temática para convertirse en una cuestión que nos interpela en toda nuestra dimensión humana: debemos despojarnos de todo lugar de enunciación para asumir otra piel, un andar nómada y errante, un relato que desborda de emociones, pero que no puede desbordarnos. La dimensión humana de la intérprete—“el hombre (y la mujer) como único ser de lenguaje”— debe instarnos a pensar y hacer pensar “las culturas, su diversidad, sus diferencias, sus diálogos posibles e imposibles; pensar las fracturas y explosiones”, centrándose “en su capacidad de responsividad y de responsabilidad contra la urdimbre de la violencia y una imperiosa necesidad de reclamo de transformación para una futura sociedad más justa y responsable” (Barei, 2014: 19).<sup>8</sup> En ese lugar de frontera nos encontramos las intérpretes, tratando de cruzarla enriqueciéndola con una perspectiva de compromiso ético.

### Referencias bibliográficas

- Baudo, L. (2016). *La preparación del intérprete en el discurso especializado. El caso de la crisis económica europea*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11086/6188>
- Baudo, L. (2017). *ONU: Memorias de traducción, pautas terminológicas y sus tensiones*. Pendiente de publicación.
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Buenos Aires: Paidós.
- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos: Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Drallny, I. (2000). *La formación del intérprete de conferencias*. Córdoba, Argentina: Ediciones del Copista.
- Gallego, D. y Tolosa, M. (2012). Terminología bilingüe y documentación ad hoc para intérpretes de conferencias. Una aproximación metodológica basada en corpus. En *Estudios de Traducción*, 2, Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5209/rev ESTR.2012.v2.38976>, 33-46.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Gillies, A. (2013). *Conference Interpreting, A Student's Practice Book*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Gillies, A. (2015). Analysis exercises for consecutive interpreting. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mSqw3e1ddM0>
- Gillies, A. (2017). *Note-Taking for Consecutive Interpreting: A Short Course*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Hurtado Albir, A. (2003). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, España: Edelsa.
- Kahane, E. (1986). La interpretación de conferencias o el teatro como metáfora. En *Cuadernos Hispanoamericanos*, 431, 175-190. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-interpretacion-de-conferencias-o-el-teatro-como-metafora/>
- Lorenzo, G. (2013). *Interpretación simultánea, consecutiva y traducción a la vista: convergencias y divergencias en la preparación del intérprete profesional*. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/1135>.
- Mignolo, W. y Tlostanova, M. (2009). Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia. *Revista Ixchel*. Recuperado de [http://www.redkatatay.org/sitio/talleres/mignolo\\_frontera.pdf](http://www.redkatatay.org/sitio/talleres/mignolo_frontera.pdf)
- Phelan, M. (2001). The Interpreter's Resource. En *Multilingual Matters, Topics in Translation* 19.

---

<sup>8</sup> (y la mujer): Nuestra adición.

- Roy, C. (2000). *Interpreting as a discourse process*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Rozan, J. (2004). *Note-taking in Consecutive Interpreting*. Gillies, A. [Tr.] Polonia: Tertium.

## LA FUERZA DEL ORIGEN: IDENTIDAD FRIULANA, ASIMILACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN

Conti, María Teresa  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
mtcontiunc@hotmail.com

### Introducción

Estas páginas responden a la necesidad de dar cuenta de la permanencia o el debilitamiento de una identidad cultural particular, la friulana. También intentan indagar en la repercusión que para los inmigrantes y sus descendientes pudo y puede tener la asociación que los congrega, sumado al interés por identificar si las actividades promovidas por la asociación efectivamente resguardan el patrimonio cultural identitario de esa comunidad.

A lo anterior hay que añadir, sin duda, el interés personal por ahondar en los orígenes de la Asociación Friulana Cordobesa, tal como se presentaba en el recuerdo de las sobremesas de los domingos en la casa de los abuelos paternos, hurgando en un viejo baúl, único elemento material pero de alto valor testimonial de aquella inmigración transoceánica.

En este trabajo de investigación se pretendió analizar el accionar comunal de los inmigrantes provenientes del Friuli-Venecia Giulia en Córdoba –Argentina–, entendiéndolo como una manifestación de valores culturales que cohesionan rasgos identitarios típicos de la friulanidad. Desde una perspectiva más específica, se procuró examinarla injerencia de la Asociación Friulana de Córdoba, como ente histórico y sociocultural, en la promoción del auto-reconocimiento identitario friulano; en este sentido, el objetivo respondía a la convicción de que el grupo friulano conforma sociológicamente una identidad étnica peculiar, construida como una trama de vínculos y relaciones afianzadas, cuyos comportamientos pueden interpretarse en función de dicha pertenencia.

### Consideraciones teórico metodológicas

La elaboración de esta investigación supuso el empleo de fuentes no exclusivamente públicas: archivos, censos, diarios oficiales, estadísticas, declaraciones y medidas de gobiernos; también institucionales: Estatuto de la Asociación Friulana Cordobesa, en particular, la Sección “Objetivos”; Libros de Actas, Circulares a los Socios, boletines de la institución revisándose en detalle la naturaleza y características de las actividades promovidas por la Sociedad en los últimos años; revistas publicadas para los 35 y los 40 años de vida de la Asociación y obras específicas de la Biblioteca de la Escuela “Chino Ermacora”. Además el preferente uso de archivos particulares, de correspondencia privada y memorias familiares permitieron interrelacionar datos personales con informes oficiales, tanto de la sociedad de origen como de la receptora, convirtiendo en protagonistas–actores y testigos– a los sujetos de la inmigración (Devoto, 1994: 122).

Los datos informados se basan en anécdotas personales de los consultados que sirvieron de materia prima para el análisis del tema central del trabajo: identidad cultural de los friulanos.

Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio, ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial por cuanto en cada escenario, o a través de cada informante (protagonista de la historia) se puede acceder a algún aspecto de la vida social. (Hernández Sampieri, Fernández Callado y Pilar Baptista, 2006: 8).<sup>1</sup>

En esta comunicación, en primer lugar, se explica en detalle los *procedimientos metodológicos* seguidos en términos de descripción de los sujetos y materiales de la investigación y

---

<sup>1</sup>Para mayores precisiones acerca de la naturaleza y características del enfoque cualitativo de investigación, ver Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C. y Pilar Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª edición). México: McGraw-Hill. Págs.8 a 26.



especificaciones sobre el diseño y empleo de los instrumentos de recolección de datos. El tratamiento de los temas fue desarrollado desde las posturas teóricas más reconocidas, así como desde la perspectiva de las acciones de los protagonistas estudiados. De este modo, el valor atribuido por ellos a su lengua, a sus rituales cotidianos, al cuidado de sus relaciones familiares, a sus festividades (danzas, adornos, celebraciones) aparece como lo que la antropología cultural denomina *universales de la cultura*, en tanto presentes en todos los grupos humanos. En el caso objeto de análisis –de hecho– estos universales se advierten con vigor y con las singularidades propias de esta comunidad particular.

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Córdoba donde tiene sede la Asociación Friulana. El estudio adoptó un enfoque metodológico cualitativo y su nivel fue descriptivo e interpretativo.

Las técnicas o instrumentos utilizados fueron: cuestionarios semi-estructurados; entrevistas semi-estructuradas y entrevistas antropológicas o en profundidad (Guber, 1988; Hernández Sampieriet *al.*, 2006).

Se consideró como población o universo a los friulanos y sus descendientes que integran o no la Asociación Friulana de Córdoba residentes en Córdoba capital y en Colonia Caroya. La elección de las dos localidades fue el resultado de la fuerte concentración de emigrantes de origen friulano y además por ser un perfecto ejemplo de la diferenciación entre una cultura urbana y una cultura rural.

Se utilizaron muestras no aleatorias, elaborándose tres grupos de informantes según los criterios que se especifican:

**Sujetos Grupo A:** Presidente y Vice-Presidente actual y ex-Presidente y Vice de la Asociación Friulana Cordobesa, considerados actores institucionales significativos de dos estratos generacionales; a este grupo se administraron entrevistas en profundidad.

**Sujetos Grupo B:**

- Tres miembros inmigrantes (1º generación).
- Un miembro, hijo de inmigrantes.
- Un miembro, nieto de inmigrantes.

Los sujetos del Grupo B son socios friulanos asiduos concurrentes a las actividades que la Comisión promueve y se les administró entrevistas semi-estructuradas.

El material obtenido fue analizado e interpretado desde las perspectivas del marco conceptual y posteriormente se construyeron categorías por identificación de similitudes y diferencias que fueron agrupadas entorno a cuatro ejes temáticos.

**Sujetos Grupo C:** Los sujetos del Grupo C lo constituyeron un grupo de 20 friulanos. Las muestras fueron no probabilísticas de tipo intencional o teóricas. Se tuvo en cuenta que dichos sujetos vivan en la zona de influencia de la agenda de actividades organizadas por la Sociedad.

Se tomó la decisión de aplicar las entrevistas y cuestionarios. Cabe señalar que la técnica elegida y aplicada: cuestionario semiestructurado es un instrumento estandarizado muy utilizado para recoger datos específicos, acotados y consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables: atributos, características de los entrevistados, por ejemplo, datos socio demográficos, rasgos culturales (Hernández Sampieriet *al.*, 2006: 310).

Los distintos informantes completaron el cuestionario en las diversas sedes de los círculos, en sus domicilios y en su mayoría por email. En cambio, todas las entrevistas fueron administradas personalmente.

El material obtenido fue analizado e interpretado desde las perspectivas del marco conceptual y posteriormente se construyeron categorías por identificación de similitudes y diferencias que fueron agrupadas en ejes temáticos:

- 1- Las respuestas relacionadas con el origen friulano y grado de descendencia.
- 2- El uso del friulano como lengua hablada, las medidas que se promovieron en las familias para mantenerlo y la posibilidad de conservar y traspasar el friulano al igual que sus costumbres y tradiciones a las próximas generaciones.



- 3- Lo constituyen las preguntas/respuestas que se relacionan con la necesidad de conservar las costumbres, valores y tradiciones que identifican al *ser friulano* y lo distinguen de *los otros*.
- 4- El cuarto eje está relacionado con el accionar comunal de la Asociación Friulana Cordobesa en resguardo de la identidad cultural (incluye todo lo anterior).

A los aspectos ya considerados como los procedimientos metodológicos, debemos agregar la cuestión teórica de la identidad-alteridad. Dado que la temática a indagar se presentó amplia y multidisciplinaria el enfoque teórico fue seleccionado tras una cuidadosa ponderación de sus relevancias y pertinencias ya que, según el planteo de Geertz (1977), en los estudios etnográficos las teorías son apenas un marco desde el cual enfrentar esa realidad que pretendemos comprender y cuyo proceso de comprensión guiará el uso de tal o cual teoría.

Para el paradigma del consenso –positivista– la cultura es entendida como una totalidad integrada armoniosamente, dotada de estabilidad, en donde las diferenciaciones surgen por la creciente división del trabajo. Es decir que las diferencias culturales surgen por la especialización ocupacional y no resultan amenazantes para la coherencia interna de los valores sociales básicos.

Desde este paradigma del consenso, analizaremos las categorías identidad/alteridad, donde *el otro* no es interpretado como *conflicto* sino en una relación dialógica y dinámica en el seno de una comunidad determinada.

En relación con los rasgos significativos de la configuración del grupo étnico (GE), es posible caracterizar dos etapas que suponen un antes y un después del planteo de Barth (1976). Las definiciones que de GE propuso la antropología tradicional se limitaron a un listado de rasgos significativos biológicos (raza, nacionalidad) o culturales (creencias, mitos, lengua) tomados en uno y otro caso como rasgos inmutables, como marcas o sellos identificadores en el nacimiento del grupo y mantenidas invariables a través del tiempo. Barth asienta las bases de una nueva concepción del GE al revisar la definición de Narroll (citado en Blanco de García, 1999: 31-39) y objetar la correspondencia entre GE/raza / cultura / lengua, el carácter inmutable de los rasgos constitutivos del grupo, sólo posible en el aislamiento social y geográfico, y la definición del mismo como unidad que rechaza a las otras (Barth, 1976). Si bien reconoce que en realidad hay grupos que responden a este modelo, Barth proporciona una nueva caracterización al rescatar uno de los aspectos que identifican el grupo étnico (GE): la auto-adscripción de los miembros al grupo y la adscripción hecha por los otros, es decir que la línea imaginaria que separa *miembros de extraños* es la frontera trazada por la conciencia de pertenencia a una unidad étnica que los miembros se atribuyen y que le es atribuida desde fuera. De esta interacción entre *el nosotros* y *los otros*, actores que en su dinamismo generan la superación de sí mismos en el tiempo, resulta una IE no como producto invariable desde los orígenes del grupo, sino como un hacerse, un recrearse constante según pautas de comportamiento heredadas, por un lado, y según nuevas costumbres y valores surgidos en el contacto interétnico, por otro. Esto debería llevarnos a considerar la identidad como algo que se reconstruye constantemente en los intercambios sociales. Desde esta perspectiva, es posible afirmar que:

La identidad no es, sino que se genera lenta e históricamente, y se constituye mediante una red de vínculos medianamente estables y significativos, y relaciones que las sustentan. Desde estas relaciones y representaciones un sujeto-individual o colectivo construye su autoimagen y la imagen del otro o los otros. (Parisi *et al.*, 1995: 239).

En tal sentido, la continuidad de rasgos de la identidad étnico-cultural regional en las colectividades, en esta investigación la Asociación Friulana Cordobesa, implica un dato de partida para abordar el tema propuesto. Es conocido que los procesos identitarios requieren de la presencia del grupo para confirmar, redefinir o construir una identidad.

“En el caso de los migrantes a la Argentina estos canales de circulación de la información étnica adquirieron la forma de sociedades, clubes, asociaciones. Las nuevas instituciones eran ahora de base regional (por ejemplo, los friulanos) o aun local” (Devoto, 2003: 414).

Ahora bien, Chein y Kaliman (2006: 40) hacen una aproximación desde una sociología de la cultura cuyo objeto de estudio son las prácticas culturales que se privilegian sobre otras prácticas y desde esa perspectiva definen, identidad “como una auto-adscrición en el seno de un colectivo, generalizada entre miembros de ese colectivo” (37). Chein y Kaliman luego avanzan en el concepto y se concluye como corolario que “en un actor social dado coexiste una gran variedad de identidades” (41), en un número que no puede ni tenga sentido fijarse. “La multiplicidad de identidades en las que se inscriben los actores sociales no suele ser puesta en duda en los estudios sobre el tema” (18) aunque cabe destacar que sí lo hacen los antropólogos.

Toman entonces, como punto de partida de su análisis, razonamiento y argumentación sobre el tema “una delimitación precisa del modo en que las identidades existen en las subjetividades de los agentes sociales y sobre esta base se articulan en la prácticas e interacciones sociales concretas” (Chein y Kaliman, 2006: 41) –entienden que la subjetividad humana es una realidad empírica–. Sólo si tenemos presente la relevancia de los modos concretos en que en realidad operan socialmente las subjetividades podremos avanzar hacia la construcción de modelos teóricos más adecuados para explicar los procesos sociales en general. Y desde este posicionamiento epistemológico y teórico se define la identidad como “un componente social de las subjetividades humanas dado por la existencia comprobable en ellas de la noción o el sentimiento de pertenencia a cierto colectivo” (37). Y es precisamente éste, el concepto que se adopta para este trabajo. La identidad así entendida, es una de las categorías a analizar sin pasar por alto la complejidad característica de los fenómenos identitarios. De este modo, se tiende a evitar reduccionismos y confusiones frecuentes en los estudios de las identidades: la confusión entre grupos con las identidades reales de esos grupos; la confusión entre la comunidad de rasgos culturales en un grupo y la existencia efectiva de una identidad en tanto noción de pertenencia a dicho grupo.

Estos últimos autores citados, en su presentación, revisan el concepto de identidad y proponen tres distinciones que guardan relación entre sí:

- 1- identidad práctica e identidad consciente;
- 2- discurso y experiencia como fuentes de identidad;
- 3- lo que llaman identidades concretas e identidades imaginadas.

La primera distingue entre las identidades realmente activas y vigentes en las subjetividades (que denominan *identidades prácticas*) y las ideas que los agentes sociales puedan hacerse de ellos (a las que denominan *identidades conscientes*). *Identidad práctica* es la identidad que subyace a las conductas reales de los agentes y que es directamente relevante para los procesos sociales en lo que participan, como parte del saber práctico de los agentes. *Identidad consciente*, por su parte, es operativamente, aquella identidad de la que los agentes sociales son capaces de hablar, o, el modo en que los agentes se representan. El estudio de las identidades prácticas es lo que explica el curso de acción de los actores sociales. De ahí la particular significación metodológica, que constituye la advertencia sobre el hecho de que las identidades conscientes no siempre (necesariamente) constituyen una representación adecuada de las identidades prácticas.

La segunda distinción operativa es el reconocimiento de dos tipos de fuentes en la formación de categorías identitarias en los saberes prácticos de los agentes sociales: *la experiencia y el discurso*. Por un lado, están los datos que los actores sociales recogen de la experiencia directa de la realidad y que elaboran y procesan por su cuenta. Por otro lado, están las propuestas que el entorno social les ofrece, a través del discurso verbal o de algún modo de comunicación.

Esta distinción es precisamente analítica, ya que en la práctica las identidades conscientes son propuestas sobre la realidad, y de alguna manera, tienen que encuadrar con los datos que proporciona la experiencia; la que, por otra parte, está asociada y mediada por categorías de diverso orden, las que han sido propuestas conscientemente a través del discurso. Así los discursos identitarios son entonces aquellos discursos, que hacen referencia a las auto-adscriciones subjetivas a grupos. Son, según lo señalado en la primera distinción, expresiones de la identidad consciente.

La última distinción operativa que estos autores plantean es la de *identidades concretas*—aquellas que se refieren a grupos cuyos miembros se conocen entre sí— como ejemplo las familias y los amigos e *identidades imaginadas* —que incluyen miembros que nunca se conocerán mutuamente, por ejemplo las identidades nacionales, étnicas, de clase. La distinción entre identidad concreta e identidad imaginada se refiere al grado de concreción con que sus miembros se definen.

En los estudios acerca de la identidad de las últimas décadas se manifiesta una tendencia bastante generalizada a plantear la cuestión de la identidad como una problemática inseparable y hasta derivada de la cuestión de la alteridad. En lo que sigue, se incluye una delimitación de la cuestión de los fenómenos a los que usualmente se hace referencia mediante el término *alteridad* y su relación con el término *identidad*.

Hasta el momento, hemos considerado, la identidad en su significado positivo, es decir la manera como un grupo lleva a concebirse diferente de los otros. La afirmación del “nosotros” ante los “otros”, no es abstracto, sino que se manifiesta en las relaciones interétnicas concretas, donde la IE resulta como un hacerse, un recrearse constante según pautas de comportamiento heredadas, y según nuevas costumbres y valores surgidos en el contacto interétnico.

Esta identidad por lo tanto se delinea en contextos de alteridad, de tal modo que el otro pasa a ser un componente esencial del sí mismo.

Barei y Leunda (2008), trabajando el tema, señalan:

El problema de la otredad está también vinculado inseparablemente al de la identidad, es decir, a un proceso de apropiaciones históricamente situadas que confieren sentido a un grupo social y le dan estructuras significativas para asumirse como unidad. Desde esta posición, las identidades—sobre todo las colectivas— son necesariamente heterogéneas y remiten a la noción de otredad. (12)

Luego amplían diciendo que el *otro* podrían ser muchos y diferentes y los distingue apropiadamente: el otro puede ser *igual a mí* (no idéntico, pero sí semejante); puede ser *distinto*, aún dentro de mi propia cultura; puede ser inexorablemente diferente; puede ser otro apetecible y en consecuencia sujeto de imitación; el otro puede ser mi yo íntimo, es decir, constituido por otras voces y otras conciencias. Concluyen, entonces en que “la alteridad solo puede ser considerada en términos de diferencia, lo cual pensado desde los grupos sociales implica desigualdad de clase, de etnia, de raza, de género” (Barei y Leunda, 2008: 29).

En la misma línea Chein y Kaliman (2006) definen “la alteridad como el conjunto de las categorías mediante las cuales los agentes sociales delimitan y definen grupos a los cuales no pertenecen” (30); así el término alteridad se inscribiría en la problemática de la existencia de categorías en el *saber práctico*. Señalan tres posibilidades: los otros con respecto a una identidad; los otros como grupo y la concepción de la propia identidad en contraposición con una alteridad.

También Heredia (1999) considera que uno de los componentes determinantes de la identidad es el *otro* cultural, salvo que ese *otro* permanezca invariable a través del decurso del tiempo podríamos sostener que nuestra identidad es algo fijo, inamovible. En consecuencia, la identidad no puede aprehenderse sino como “un proceso en permanente construcción y deconstrucción, como algo que no está atado únicamente al pasado sino que depende también de las relaciones que mantiene con el resto del mundo en el presente” (Heredia, 1999: 146). Pero, además, la identidad es también futuro, —en nuestro caso— los proyectos del sujeto colectivo que están mediados por la incertidumbre de los logros de toda empresa humana y por la posibilidad de materializarlos o no.

## Conclusión

El eje central de este trabajo fue la identidad/alteridad en los procesos de asimilación y reconstrucción en una comunidad inmigrante particular: la friulana.

El sentido de pertenencia, el compromiso de cada uno de los actores o sujetos de la investigación, tanto en su participación como miembros activos de las distintas comisiones directivas, socios y familiares, o como informantes en general, evidencia en cada una de las

respuestas ese *ser friulano* “no sólo como un hecho biológico ligado al lugar de nacimiento sino como suceso lingüístico-cultural” (Danelotti Marcos, 2004: 60).

Si bien es razonable hablar de “diáspora friulana”, pues los friulanos se asentaron en diversos lugares del mundo, en el caso de nuestro país, ahora que el flujo migratorio ha terminado, se observa que la comunidad está integrada a la sociedad de recepción, y los más viejos han mantenido su identidad original, a pesar de la total asimilación de los descendientes. Como constante, los valores de la identidad friulana se han transmitido en el tiempo, debido a la continua y sistemática acción de las asociaciones friulanas diseminadas en el país (más de treinta), que se siguen ocupando de *sus paisanos friulanos*.

Este trabajo comparó dos realidades (i) Córdoba y (ii) Colonia Caroya. La primera, ciudad capital de la provincia, es una ciudad grande, conocida como “la Docta” en honor a su larga tradición universitaria; mientras que la segunda es una localidad con un característico perfil agrícola. En 1600 los jesuitas crearon en este lugar una estancia y también un gran edificio, que servía de hospedaje veraniego a los alumnos del Colegio Nacional Monserrat de Córdoba. Actualmente Colonia Caroya es conocida con el sobrenombre de “Pequeño Friuli”. De hecho, en esta zona llama la atención el estilo de sus edificaciones, los fogones en la plaza principal y el monumento que recuerda su origen friulano, así como las celebraciones típicas, que hoy constituyen un hito en el calendario turístico.

Esta relación dialógica entre la Asociación Friulana Cordobesa, la de Colonia Caroya y los entes de la cultura de la sociedad de Córdoba se ha diversificado en esta última década, ocupando la institución observada, un sitio privilegiado en este proceso de reconfiguración cultural.

En definitiva, el presente estudio indagó, analizó e interpretó el accionar comunal de los inmigrantes provenientes del Friuli-Venecia Giulia asentados en la ciudad de Córdoba y en la localidad de Colonia Caroya; examinando la relación de dependencia entre sus acciones socio históricas y el propósito de promoción y conservación de su identidad. Esta última relación, formulada como anticipación de sentido fue claramente reforzada desde la observación directa de sus protagonistas y desde sus manifestaciones. Esta comunidad inmigrante –como tantas otras– supo combinar la necesaria apertura para que su nuevo lugar –lo sea en los hechos– sin perder la riqueza de su propia matriz de origen, en un dinámico interjuego de estabilidad y cambio, que posibilitó y aún lo hace, seguir siendo friulanos y convertirse al mismo tiempo en argentinos.

### Referencias bibliográficas

- Barei, S. y Leunda, A. (2008). *Pensar la cultura III. Retóricas de la alteridad*. Colección Cuestiones Retóricas. Grupo de Estudios de Retórica. Córdoba: Ferreira Editor.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco de García, T. (Dir.<sup>a</sup>). (1999). *Presencia e identidad de los italianos en Córdoba*. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Chein, D. J. y Kaliman, R. J. (2006). *Identidad. Propuestas conceptuales en el marco de una sociología de la cultura*. San Miguel de Tucumán: UNT.
- Danelotti Marcos, M. I. (2004). *Inmigrante friulano. Cuentos de mi padre*. Buenos Aires: Vinciguerra.
- Devoto, F. (1994). *Le migrazioniitaliane in Argentina. Un saggio interpretativo*. Napoli: Istituto Italiano per gliStudiFilosofici.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Geertz, C. (1977). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Guber, R. (1988). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legaza.
- Heredia, L. (1999). Procesos de transformación identitaria. En T. Blanco de García (Dir.<sup>a</sup>), *Presencia e identidad de los italianos en Córdoba* (pp. 143-164). Córdoba: Ediciones del Copista.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C. y Pilar Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación* (4.<sup>ta</sup> edición). México: McGraw-Hill.
- Parisi, A. et al. (1995). *La constitución de la identidad en los sujetos cirujas*. Buenos Aires: Espacio.

## ELIAS CANETTI: UN CASO DE DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO

Massa, Adriana  
Universidad Nacional de Córdoba  
Argentina  
adrianamassa@hotmail.com

### Introducción

La expresión de Wilhelm von Humboldt de que “die wahre Heimat ist eigentlich die Sprache” (Humboldt, 1908: 322) remite a la íntima relación del hombre con la lengua que le es propia. Al utilizar el término *Heimat* y no *Vaterland*, Humboldt se refiere menos a la patria en el sentido político de nación –Alemania no lo era todavía en aquella época– que al lugar donde el ser humano se siente “en casa”, al mundo más cercano de sus sentimientos, de sus emociones, de la pertenencia a una determinada tradición. En la lengua está lo íntimo de la *Heimat*, en ella se conserva la memoria de esa *Heimat*. La identificación de lengua y *Heimat* en este sentido es lo que permite que, casi un siglo más tarde en un mundo que ha sufrido grandes transformaciones, el austriaco Hugo von Hofmannsthal pueda coincidir con la noción de Humboldt. Sin embargo, si Humboldt todavía podía confiar plenamente en la capacidad de la lengua respecto a lo que el hombre quiere expresar, esa confianza ya no se encuentra en Hofmannsthal tal como lo expresa en la *Carta de Lord Chandos*.

Si bien la *Carta de Lord Chandos* (1902) testimonia la crisis personal del poeta, documenta también la crisis general del lenguaje que se da hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX en la vida cultural y espiritual europea y produce la ruptura definitiva con el realismo del siglo XIX (Jens, 1960: 62). Chandos afirma que “todo se desintegra en partes, las partes nuevamente en partes y nada puede comprenderse con un concepto”. Esta experiencia de la fragmentación evidencia la crisis del yo cuya impronta ha marcado de manera inconfundible la literatura del siglo XX. La situación histórica y social de comienzos del siglo XX, signada por la irrupción de la técnica y el surgimiento de nuevas ideologías, provoca una relación de tensión entre el yo y el mundo que deviene en esta fragmentación y pérdida de centro que definen la nueva sensibilidad de la época e impugnan los fundamentos del principio de identidad basado en la unidad no solo del yo consigo mismo y con el mundo, sino también de la unidad de lengua y territorio.

### Elias Canetti

El mismo carácter multiétnico, plurilingüístico e intercultural de la ciudad danubiana de Ruttschuk en la frontera búlgaro-rumana –lugar de nacimiento de Elias Canetti– expresa con sus contrastes y contradicciones la crisis del individuo, la dificultad de configurar una identidad compacta. Surgida de esta atmósfera geográfico-cultural mitteleuropea de fines del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX, la literatura de Elias Canetti expone la fragmentación del yo, de la cual el desplazamiento lingüístico es un signo.

Nacido en 1905, Canetti creció en un ambiente supranacional, multilingüe y cosmopolita en el que, según recuerda en el primer tomo de su autobiografía, *Die gerettete Zunge*, “en un día se podían escuchar siete u ocho lenguas” (Canetti, 1979: 8). Por otra parte, la errancia, tanto espacial como lingüística, va a caracterizar la vida del escritor y los continuos desplazamientos lo habrán de llevar de su ciudad natal a Manchester, a Viena, Zürich y Frankfurt para regresar nuevamente a Viena donde realizará sus estudios universitarios de química y escribirá, en 1930, su única novela, *Die Blendung (Auto de fe)*, publicada en 1935. En 1939, obligado al exilio, Londres se convertirá en su residencia hasta fines de la década del 80, época en que se trasladará a Zürich, donde vivirá hasta su muerte ocurrida en 1994. El propio Canetti destaca en este sentido que los “[...] saltos de un país a otro fueron realmente decisivos para la relación que desarrollé con el lenguaje” (Durzak, 1974: s/p).

Descendiente de judíos sefardíes expulsados de España en 1492, el ladino era su lengua materna. De las jóvenes campesinas que trabajaban en su casa aprendió el búlgaro. De estas dos lenguas que predominaron en los años de su infancia, el español va a ser la lengua de su memoria y el búlgaro la que va a olvidar al trasladarse, en 1911, a Inglaterra. En ese contexto, el alemán, la lengua secreta en la que se comunicaban sus padres y que el niño no podía entender, adquiere contornos mágicos y despierta en él no solo el deseo vehemente de comprenderla, sino también un profundo rencor hacia la madre que solo habría de desaparecer cuando, tras la muerte del padre, en 1913 se trasladan a Viena, y ella le enseñe alemán: “Así me obligó en poquísimo tiempo a lograr algo que superaba la resistencia normal de cualquier niño, y su éxito ha fijado la naturaleza profunda de mi alemán: fue una tardía lengua materna implantada a base de auténticos sufrimientos” (Canetti, 1979: 86).

Si bien la descripción del brutal método de enseñanza del alemán utilizado por la madre permite considerar literalmente la expresión “lengua materna implantada” (*eingepflanzte Muttersprache*), más allá de las observaciones de índole psicológica o simbólica que podrían hacerse, el alemán fue la lengua de creación literaria elegida por Canetti. Sin duda que en esa elección ha jugado un papel fundamental esa experiencia infantil temprana del alemán como la lengua que expresaba el amor de sus padres y del que se sentía excluido, pero, por otra parte, la afirmación de Canetti de que el alemán es su “lengua-madre en el verdadero sentido de la palabra” (Canetti, 2005: 268) refiere también al estrecho vínculo afectivo que, de manera análoga a la relación madre-hijo, lo une a la lengua aprendida a través de la madre.

En 1971, al ser entrevistado por André Müller, Canetti refiere otras circunstancias que también influyeron en la elección del alemán como lengua literaria:

[El alemán es] la lengua en la que escribí por primera vez, porque a partir de ese momento siempre fui a la escuela en regiones de habla alemana. Primero fui a la escuela en Viena, luego fui a Zurich, me gradué de la escuela secundaria en Frankfurt, y luego nuevamente regresé a Viena para ir a la universidad. En Viena comencé como escritor. El alemán fue la lengua en la que escribí. Pero también hay razones personales. Para los españoles que vivían en los Balcanes, Viena era el centro cultural. Las familias que podían permitírselo enviaban a sus hijos a la escuela en Viena. Así es como mi padre y mi madre aprendieron alemán en Viena, iban siempre al *Burgtheater*, fueron entusiastas devotos del teatro (Müller, 1971: s/p).

Por otra parte, en Viena –como lo ha señalado en numerosas ocasiones– tuvo lugar en 1924 el decisivo encuentro con el crítico, periodista y escritor satírico Karl Kraus, editor y autor de la revista *Die Fackel*. A pesar de que más tarde habría de distanciarse de él, en *Die Fackel im Ohr* (*La Antorcha en el oído*, 1982) y en *Das Augenspiel* (*El Juego de ojos*, 1985), segundo y tercer tomo de su autobiografía, describe de manera muy detallada el entusiasmo y la admiración que sintió por Kraus en su época de estudiante universitario. Su declaración de que “a nadie le debe tanto como a Karl Kraus” (Koch, 1971: 31), se refiere sobre todo a su adhesión inquebrantable a ese tipo de lenguaje seco, sin retoques, incontaminado, propio de Kraus. En Kraus, Canetti admiraba especialmente al “orador” (Canetti, 1981: 43) que, en cierta manera, es el que inspira al Canetti „oidor“.

Ante las circunstancias históricas que provocaron su exilio, la lengua alemana se convirtió en un compromiso moral. Es en este sentido que refiere que debe ser la única personalidad literaria en la que se concentran las lenguas de dos grandes destierros: el español que sus antepasados expulsados de España conservaron durante 400 años en Turquía y el alemán que llevó al exilio (Canetti, 1972: 103). Un aforismo escrito hacia el final de la Segunda Guerra Mundial da cuenta de su preocupación por la lengua alemana en el exilio:

La lengua de mi espíritu seguirá siendo el alemán porque soy judío. Lo que queda del país que ha sido devastado de todas las maneras posibles quiero preservarlo en mí como judío. Su destino también es el mío; pero yo todavía traigo un patrimonio humano general. Quiero devolverle a su lengua lo que le debo. Quiero contribuir a que se les agradezca por algo (Canetti, 1969:77).

Ante la barbarie del nacionalsocialismo, el escritor judío sefardí, nacido en Bulgaria, revela una aguda comprensión histórica y una profunda conciencia de su responsabilidad como escritor de lengua alemana sobre el que pesa también la tradición de sus antepasados.

El alemán ya no es sólo la lengua en que piensa y escribe, es también la lengua que les ha sido robada y falsificada a los alemanes, la lengua que logró conservar en el exilio en esa época de locura y que ahora debe devolver “con amor y gratitud, con intereses” (Canetti, 1969: 94). También en este sentido podría entenderse el título *Die gerettete Zunge*.

Las mismas condiciones que lo relegaron a la soledad y al olvido, al éxito tardío de su obra redescubierta en la década del 60 y que hasta entonces lo situó en el margen del sistema literario oficial, es la que, sin embargo, le dará la posibilidad de una restitución, no ya en la forma de una novela, sino en el formidable estudio sobre masa y poder. Canetti se reconoce así como escritor de lengua alemana y del mismo modo es reconocido cuando, en ocasión de la entrega del Premio Nobel, la Academia Sueca lo presenta como un “autor exiliado y cosmopolita cuya patria es la lengua alemana que nunca abandonó” (1981). Aun cuando en 1952 adoptó la nacionalidad británica, permaneció siempre en el espacio escritural de la lengua materna elegida. Además, la reflexión sobre el lenguaje atraviesa toda su obra y, en este sentido, es significativo que para las primeras traducciones al inglés y al francés de su novela *Die Blendung* Canetti eligiera los títulos de *The Tower of Babel* y *La Tour de Babel* respectivamente. Por otra parte, en la esquizofrenia del protagonista de la novela se manifiesta de manera ejemplar la escisión del individuo contemporáneo.

Con la categoría de “extraterritoriales” se refiere Steiner a aquellos escritores lingüísticamente nómadas o multilingües, en los que la tradicional “ecuación entre un eje lingüístico único -un arraigo profundo a la tierra natal- y la autoridad poética es puesta en tela de juicio” (Steiner, 1976: 6). Steiner concibe la extraterritorialidad como la pérdida del centro lingüístico y el deliberado cambio o elección de lengua. Esa errancia lingüística que lleva a Canetti a encontrar en el alemán su lengua de creación poética lo convierte en un claro ejemplo del escritor moderno en el sentido de Steiner. Por otra parte, su experiencia confirma el enunciado de Derrida (2001) de que la lengua materna no es una propiedad natural y que ella no asegura la identidad y la pertenencia a una comunidad. Canetti “habitó la lengua” de su elección en el sentido de Derrida, es decir, la lengua como lo propio; propio porque ha dejado en ella su firma, su marca inconfundible aunque ella no fuera su lengua materna.

### Conclusión

En un camino que se inicia con el español y el búlgaro, pasa por el inglés y el francés, y finalmente acaba en el alemán, Elias Canetti realiza el proceso de encontrar una lengua. Ese tránsito permite considerar la relación entre la lengua materna y la lengua literaria “apropiada” desde la perspectiva de la extraterritorialidad del lenguaje poético. En este sentido, la lengua de la escritura, o la lengua elegida, deviene en un factor más decisivo que la pertenencia a una nación.

Si bien el multilingüismo experimentado desde el nacimiento le ofreció la oportunidad de expresarse en varias lenguas, a diferencia de escritores como Nabokov o Beckett que escribieron en dos o más lenguas, Canetti solo eligió una como lengua literaria y la mantuvo hasta el final. En el caso de Canetti, la lengua escogida se proyecta más allá de los límites de la historia y la geografía y, al mismo tiempo, adquiere un nuevo impulso a partir del cual se configura la obra literaria. Por otro lado, su caso muestra las complejas relaciones entre la lengua y el país de origen, en cuanto esa lengua ya no está vinculada a una identidad nacional. Es un territorio propio. Y a ello remite el aforismo escrito poco antes de su muerte en el que se refiere a sí mismo en tercera persona:

En ninguna otra lengua lee tan a gusto. Todas las obras que amó en las otras cuatro lenguas se las busca ahora en alemán. Desde que siente que la lengua lo abandonará muy pronto, se aferra todavía más a ella y deja de lado las otras. ¿Es ésta la lengua materna en la que *finalmente* se habla? (Canetti, 1997: 25. El énfasis pertenece al autor).

### Referencias bibliográficas

- Canetti, E. (1969). *Aufzeichnungen 1942-1948*. München: dtv.
- Canetti, E. (1972). *Die gespaltene Zukunft: Aufsätze und Gespräche*. München: Hanser Verlag.
- Canetti, E. (1979). *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Canetti, E. (1981). *Das Gewissen der Worte*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Canetti, E. (1997). *Apuntes 1992-1993*. (Juan José del Solar, trad.) Madrid: Muchnik.
- Canetti, E. (2005). *Aufsätze, Reden, Gespräche*. Zürich: Hanser.
- Derrida, J. (2001). La langue n'appartient pas. Entretien avec Évelyne Grossman. *Europe: Revue littéraire mensuelle*. 79ème année, No. 861-862, Paul Celan (janvier-février 2001), 81-91.
- Durzak, M. (1974). Aversionen gegen Arien. Gespräch mit dem Autor: Elias Canetti. En *Die Welt* (5.9.1974).
- Hofmannsthal, H v. (2000). *Der Brief des Lord Chandos. Schriften zur Literatur, Kultur und Geschichte*. Ditzingen: Reclam.
- Humboldt, W. v. (1908). *Briefe an eine Freundin*. Leipzig, Bd. 1.
- Jens, W. (1960). *Statt einer Literaturgeschichte*. Pfullingen: Neske Verlag.
- Koch, Werner (Ed.). (1971). *Selbstanzeige. Schriftsteller im Gespräch*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Müller, A. (1971). Interview mit Elias Canetti. Recuperado de <http://andremuller.computer.com>
- Steiner, G. (1976.) *Extraterritorial. Papers on Literature and the Language Revolution*. New York: Atheneum.
- Swedish Academy. Award Ceremony Speech. Nobel Prize in Literature 1981. Recuperado de [https://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1981/presentation-speech.html](https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1981/presentation-speech.html)



## **DEL REFUGIO HACIA EL TRABAJO DEL TRAUMA**

Muñoz Chesta, Francisco  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Santiago, Chile  
Fmunozchesta@gmail.com

### **Introducción**

En Chile el número de migrantes, refugiados y solicitantes de refugio va en aumento año tras año, y con ello también la apertura hacia un nuevo campo a trabajar para el psicoanálisis; el trabajo con personas de otra cultura. Si bien, la mayoría de los pacientes en esta condición que demandan atención psicológica pertenecen a esas otras culturas, esta no es la mayor limitación, pues existen otro tipo de dificultades para llevar un trabajo analítico con ellos. El principal inconveniente es la inmediata institucionalización en el que caen los migrantes debido a un tema burocrático de regularización, especialmente los refugiados y/o solicitantes de refugio. Si bien, esto no es un impedimento para ejercer un trabajo, sí existen obstáculos que dificultan una real escucha del sujeto.

Las personas que solicitan el refugio deben argumentar esta solicitud desde la existencia de una experiencia verídica que los haga encontrarse en una situación de peligro si vuelven a su país de origen. Durante el transcurso y trámite de la solicitud, generalmente los migrantes son derivados a atención psicológica por encontrarse muy angustiados debido a las problemáticas que han gatillado su llegada a Chile. Entonces los pacientes se presentan al psicólogo con un relato de una situación dramática que tienen que defender, lo que provoca que tanto ellos como la institución que los deriva muchas veces nombren esas situaciones como ‘traumáticas’. Esto puede traspasarse al trabajo terapéutico mismo incitando a que tanto terapeuta como paciente se enfoquen netamente en esa situación, dejando de lado otras aristas del relato del sujeto. En ese sentido, se debe poner en duda ‘lo traumático’, no para invalidar el relato del sujeto sino para poder diferenciar lo que vamos a entender como ‘trauma’ desde una mirada psicoanalítica de la concepción que se ha instaurado en el discurso social cotidiano.

### **Lo traumático**

Según lo propuesto por Mauricio Tarrab en entrevista con Berger (2013), vemos como muchas veces situaciones terribles que se nos presentan de golpe en la cotidianidad pueden provocar mucha angustia y otras reacciones, pero no por eso debemos llamarlas un ‘trauma’ inmediatamente. Lo que hay que tener en consideración es la ‘insistencia del trauma’, enfocando nuestro interés en ella por sobre la ‘realidad del trauma’ para así ser capaces de identificar qué es eso fuera de sentido que aparece en ese encuentro perturbador pero que siempre ha estado allí y que no se puede eliminar de la constitución de la vida subjetiva. Esto nos permite encontrar coordenadas del punto desde donde podemos entender el síntoma o fantasma desde el cual se ha organizado una vida.

### **Caso clínico**

Para profundizar la reflexión sobre el lugar del ‘trauma’ en pacientes solicitantes de refugio, es que se expone a continuación un caso trabajado en ese contexto, que dará luces de las dificultades que se presentan al momento de tratar con personas que han experimentado vivencias muy angustiantes, pero que también se ven enfrentadas a situaciones particulares de la solicitud que traen consigo una demanda institucional y un significante que ha sido puesto desde afuera.

Carolina es una mujer de nacionalidad colombiana cuyo marido tiene problemas con el narcotráfico, los cuales han desembocado en amenazas de muerte tanto para él como para su

mujer e hija recién nacida. Debido a esto, es que Carolina debe escapar de su país junto a su bebé de manera clandestina y en paupérrimas condiciones. Es en este viaje que su pequeña hija fallece en sus brazos, sin oportunidad de que ella pudiera recurrir a cuidados especializados. Este es el relato que Carolina comunica en la oficina donde solicita el refugio, y a partir del cual la envían a atención psicológica nombrándola desde ese momento como una mujer que se encuentra 'traumada' por lo que le tocó vivir recientemente.

El significante 'traumada' lo ha puesto la institución que deriva, y la cual debe evaluar si la paciente puede optar o no a la condición de refugio, es decir, si es que cumple con los requisitos para hacerlo. Entonces, la paciente se encuentra atada también a esa posición ya que va en beneficio de su propósito. Esto evidencia como el significante puesto desde fuera determina el propio discurso de la paciente, pues para efectos de su solicitud conviene considerarse como una mujer traumada, provocando que se esconda su propia subjetividad.

Para Carolina fue muy difícil salirse del tema del viaje a Chile por lo angustiante que fue, pero no sólo fue ella quien de alguna manera estaba atrapada en ese relato, sino que también el terapeuta insistía en indagar en torno a ello, atravesado también por la demanda institucional y por la creencia de que ahí se encontraba el real 'trauma'. Siguiendo con el trabajo clínico, Carolina comenta que desde que murió su pequeña hija ha aparecido sintomatología relacionada a sueños persecutorios y sensaciones corporales que responden a una especie de calor que baja desde su vientre hasta sus piernas. Es a partir del conocimiento de los síntomas, que el terapeuta da cuenta que él también está respondiendo a la demanda institucional de indagar en la situación que ellos han determinado como 'traumática', en desmedro de una real escucha de la paciente e intento por identificar eso que ella no está pudiendo decir y que se relaciona con su propia angustia. A partir de ello, fueron quedando de lado las preguntas que apuntan hacia los detalles de la situación angustiante que recién ha ocurrido predominando un semblante de una escucha que no evaluará la veracidad del relato, sino que entiende y comparte el dolor que ha provocado la muerte de su hija y salida del país. Es a partir de ese cambio en la posición del analista que Carolina también cambia su forma de presentarse, siendo capaz ahora de dar contenido a relatos que no están directamente relacionados con el viaje y posterior muerte de su hija. El cambio de semblante del terapeuta no se presenta como una casualidad sino como una decisión que va en beneficio del caso, pues a través de la intención por ocupar un lugar que se separa de la institución derivante se busca provocar un efecto en la paciente donde ella también pueda cambiar su posición y comenzar a presentarse desde ese otro lugar que no es el de una solicitante de refugio.

Esta nueva dinámica permite a Carolina relatar su vida previa al acontecimiento de tener que viajar repentinamente a Chile. Comenta que cuando era más joven nunca estuvo relacionada con el narcotráfico hasta que se casó con su actual marido y otros detalles más relacionados a su cotidianidad. Relata con evidente angustia, una relación amorosa pasada de la cual es incapaz de profundizar y sorprende el dolor con que la comenta. Es aquí donde el analista nuevamente se decide por adoptar una posición de escucha y comprensión del dolor más que de indagación. A partir de esta posición del analista, Carolina comenta de modo espontáneo que esa relación pasada no fue posible debido a que al saber que ella estaba embarazada, la pareja la abandonó. Pues, ella decide abortar el bebé culpándolo de ser el motivo por el cual ella no pudo ser feliz junto a la persona que ella considera y nombra el amor de su vida. Esto se relaciona directamente con la angustia latente de Carolina, ya que considera que, si no hubiera quedado embarazada en ese entonces, su relación continuaría y nunca habría conocido a su actual pareja, por ende, nunca se hubiera relacionado con el narcotráfico.

### **Reflexión caso**

Vemos como en el relato se encuentran dos situaciones que ella declara como muy angustiosas en su vida, la muerte de su pequeña hija durante el viaje a Chile y el aborto que realizó cuando joven. Ya con estos dos relatos puestos en palabra se puede ahondar más en las significaciones

que la paciente tiene sobre ellos, y dar luces del fantasma que la rodea. Dice por primera vez que la sintomatología que ha aparecido ya la había sentido incluso antes de la muerte de su hija. Comienza a dar contenido a sus vivencias pudiendo decir que a su recién fallecida bebé nunca pudo amarla y no la quería tener. Contrariamente al caso del bebé abortado, el cual ella sí quería tener, pero finalmente y debido al abandono de su pareja decidió interrumpir el embarazo, lo que hasta el día de hoy le provoca una gran culpa que estaría siendo revivida con la muerte de su hija en el bus.

Cómo hipótesis del caso se podría decir que el primer evento ‘traumático’ fue el aborto del primer bebé, ya que ella lo culpó de ser tanto el impedimento para ser feliz junto al amor de su vida como el causante de sus actuales problemas, pues si no hubiera sido por él, todos estos últimos acontecimientos no hubieran ocurrido. Los últimos sucesos de escape hacia nuestro país y posterior muerte de su hija vendrían a ser una situación de peligro muy angustiante para ella que reactiva la vivencia de la experiencia ‘traumática’ y los sentimientos asociados a ello, principalmente culposos que había logrado sobrellevar con el tiempo, pero que ahora han revivido en forma de síntoma y altos montos de angustia.

Para entender esto revisamos lo postulado por Freud (1926) quien declara:

De acuerdo con el desarrollo de la serie angustia-peligro-desvalimiento (trauma), podemos resumir: La situación de peligro es la situación de desvalimiento discernida, recordada, esperada. La angustia es la reacción originaria frente al desvalimiento en el trauma, que más tarde es reproducida como señal de socorro en la situación de peligro. El yo, que ha vivenciado pasivamente el trauma, repite ahora de manera activa una reproducción morigerada de este, con la esperanza de poder guiar de manera autónoma su decurso. (p.156)

Por otro lado, y en torno a cómo enfrentarse a casos de esta naturaleza es que se deben poner ciertas premisas en duda ya que muchas de ellas han sido interiorizadas y normalizadas tanto desde el discurso social como del universitario. Vemos cómo el concepto ‘trauma’ ha sido instalado en el discurso social modificando su significado o por lo menos de aquel que nos permite comprender ciertas cuestiones desde una mirada psicoanalítica.

Por otro lado, el acto de escucha y el empuje hacia el traspaso de la vivencia al relato permite respetar el tiempo subjetivo del sujeto y descubrir lo que no se está pudiendo decir por alguna razón. Es decir, la palabra entrega un tiempo propio al relato del sujeto diferenciándose del que pone la institución sobre él, considerando siempre su solicitud a partir de un hecho del pasado. Esto, sobre todo en los casos de refugiados y solicitantes de refugio quienes conviven con historias muy angustiosas que han provocado la salida de su país y deben asimilar el estar ‘ahora’ en un nuevo territorio, en un nuevo espacio y tiempo.

Para Belaga (2009):

Es mediante la palabra que se construye un espacio y también una temporalidad. Por esto es imprescindible una institución que aloje sin obstáculos burocráticos la “urgencia subjetiva” y ponga en marcha el funcionamiento del Otro del lenguaje en términos espaciales y temporales. Fundamental para la resolución del vacío pánico que sobreviene en las masas cuando caen todas las garantías.

## **Conclusión**

### **Significante traumático**

Las principales dificultades que se ven en la clínica con personas que han vivenciado situaciones muy angustiantes o ‘traumáticas’, sería en primer lugar cuestionar si a una situación en particular le correspondería realmente el título de ‘traumática’. Esto sobre todo en personas las cuales su vida ha estado marcada por muchas situaciones angustiantes como lo son las personas extranjeras que llegan a Chile en busca de refugio, pues además de su propia historia se ven enfrentados a una situación particular que los hace escapar de su lugar de origen.

Para indagar y comprender la situación ‘traumática’ sobre la cual ha constituido su vida un sujeto, es necesario poner en tela de juicio ciertas nociones que hemos ido adaptando a

nuestra propia conformación como sujetos y como profesionales, pues la concepción que el discurso social -del que somos parte también- ha adoptado de algunas palabras muchas veces determinan el propio discurso del paciente, como es el caso de Carolina quien llega a consultar diciendo que está 'traumada' por lo que le ha ocurrido, siendo el significante 'traumada' puesto desde la institución que la deriva y tomado por ella para efectos burocráticos del refugio, desde antes de comenzar un trabajo analítico.

### **Posición del analista**

En el caso expuesto se pudo ver cómo el analista da cuenta de un cambio en la manera de llevar a cabo el trabajo analítico. Pues, la demanda de la institución derivante ocultaba en su discurso la verdadera subjetividad de Carolina. Ella también estaba atravesada por esa demanda, ya que además de la dificultad por referirse a temáticas más allá de la situación reciente además conseguía una ganancia en cuanto a su solicitud de refugio. De alguna manera, el cambio en el semblante del analista permitió desmarcarse de la demanda institucional y situarse como un Otro que alojó su malestar, permitiéndole constituirse como sujeto y dar paso a la escucha de su deseo cuando en Chile sólo había encontrado un Otro que le demandaba justificar su venida al país.

### **Referencias Bibliográficas**

- Belaga, G. (2009). Respuestas a lo impolítico de las urgencias subjetivas. *Virtualia*. [Revista Virtual] **Recuperado de**  
<http://www.revistavirtualia.com/articulos/392/dossier-sintoma-y-lazo-social-enapaol/respuestas-a-lo-impolitico-de-las-urgencias-subjetivas>
- Berger, V. (2013). La insistencia del trauma, Entrevista a Mauricio Tarrab. [Revista Virtual] **Recuperado de**  
<http://www.nel-mexico.org/articulos/seccion/varite/edicion/El-trauma-en-el-psicoanalisis/716/La-insistencia-del-trauma>
- Freud, S. Inhibición, síntoma y angustia (1926 [1925]) en *Obras Completas*. Volumen XX. Traducción de José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1976, pp. 75-165.

## ACTITUDES LINGÜÍSTICAS RESPECTO DE RASGOS DEL HABLA DE SALTA

Picón, Estela Josefina  
Facultad de Humanidades, UNSa  
Salta, Argentina  
lelep10@gmail.com

### Introducción

Este trabajo expone los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de la Universidad Nacional de Salta, que indaga sobre las actitudes hacia rasgos morfosintácticos, léxicos y fonéticos de la variedad lingüística que se emplea en Salta.

Salta es una provincia que pertenece a la región más amplia del Noroeste Argentino y su modalidad de habla posee múltiples rasgos en común con las otras zonas de la región. Germán de Granda (2002) asocia las características del habla del Noroeste Argentino con el contexto social, político y económico del siglo XVIII, fundamentalmente. En el siglo XVII, los españoles y criollos que habitaban el actual territorio salteño se enriquecen a raíz del tráfico de mulas que conducían a las minas de Potosí. Pero la caída de la producción minera en el siglo XVIII, sumada a otros problemas económicos como el quiebre de los obrajes dedicados a la elaboración de tejidos denominados “tocuyos” —debido a la apertura al libre comercio— genera la emigración masiva de las capas sociales más altas.

Asimismo, se producen migraciones hacia los valles de la actual provincia de Salta de pueblos procedentes del altiplano andino, que hablaban quechua y, en menor proporción, aimara. Por su condición de lengua general, el quechua era hablado, junto con el español, por todos los grupos étnicos y los estratos sociales. Esta situación de bilingüismo se constata hasta fines del siglo XIX e incluso comienzos del XX.

Por otra parte, la desaparición del vínculo que unía al Noroeste Argentino con Lima y el Alto Perú, favorecida por la creación del Virreinato del Río de la Plata, contribuye al aislamiento económico, político, social y lingüístico de la región, debido a la distancia que la separaba de Buenos Aires y a la ausencia de caminos y transporte eficaz.

El aislamiento da origen a una variedad de habla diferente de la de zonas centrales como Lima o Buenos Aires, que “modernizan” su gramática, léxico y fonética como consecuencia de su contacto con la metrópolis española.

En cambio, el español del Noroeste Argentino queda detenido en el tiempo: muchos de sus rasgos habían dejado de usarse en los siglos XVI, XVII y XVIII. Además, recibe una importante influencia del quechua, que afecta a todos los niveles lingüísticos.

### Descripción de la encuesta

La encuesta, considerada desde un enfoque variacionista, fue aplicada en junio de 2017 por dos estudiantes del profesorado de Letras a sus pares de distintas carreras de la Universidad Nacional de Salta: Contador Público Nacional, Nutrición, Enfermería, Letras, Filosofía, Ciencias de la Comunicación, Licenciatura en Matemática y Recursos Naturales.

Los 30 encuestados se distribuyeron en tres grupos: ingresantes (de primer año), intermedios (de segundo y tercer año) y avanzados (cursantes de materias correspondientes a los últimos años).

La encuesta consistía en dos partes. En la primera, se les proponía a los estudiantes 29 ítems, cada uno de los cuales incluía tres variantes de una misma variable: por ejemplo:

- a. *He nacido en Salta.*
- b. *Soy nacido en Salta.*
- c. *Nací en Salta.*

Los encuestados debían consignar las opciones que usaban, las que valoraban como correctas y las que consideraban incorrectas. De los 29 ítems, 19 incluían una o dos opciones correspondientes a la modalidad del Noroeste Argentino. Algunas de estas constituyen

retenciones sintácticas del castellano medieval y clásico, y otras formas —fonéticas, morfosintácticas y léxicas— son producto del contacto con la lengua quechua.

La segunda parte de la encuesta consistía en la escucha de dos audios que constituían pares falsos. En el primero, dos hablantes, una mujer y un hombre, empleaban rasgos del habla del Noroeste Argentino en una conversación informal. En el segundo, grabado por las mismas personas, la interacción trataba de temas similares a la anterior pero, aunque su estilo era informal, no empleaba ningún rasgo de la variedad mencionada. Los encuestados debían asignar a los hablantes de los audios uno o más de los siguientes calificativos: *cultos, incultos, inteligentes, poco inteligentes, seguros de sí mismos, inseguros de su forma de hablar, personas que se adecuan bien a la situación, personas que no se adecuan a la situación.*

### **Resultados: primera parte**

En primer lugar, se consideran los rasgos morfosintácticos estudiados por Granda (2002), que incluyen tanto arcaísmos como quechuismos.

#### 1) *¿Qué haciendo has hecho esto?*

La expresión *qué haciendo*, que puede equipararse a “cómo lo hiciste”, constituye un calco de giros sintácticos del quechua (*imata ru(w)aspa / imata ru(w)as*). Se trata de una forma que utilizan personas mayores de amplias zonas de la provincia de Salta, incluida su capital. Sin embargo, de los 30 encuestados, solo 3 hablantes dicen usarla, 2 la consideran correcta y para 29 es incorrecta.

#### 2) *Se me lo ha caído el chiquito.*

El *lo* aspectual, también llamado por Cerrón Palomino (1992) “falsa pronominalización”, es asociado por Granda a la traslación al español de los morfemas quechuas *-rqu*, *-ku* y *-pu*. Lo emplea especialmente la población rural, pero también se escucha en las ciudades. Llama la atención que ninguno de los encuestados reconoce su uso, 4 lo consideran correcto y 26, incorrecto.

#### 3) *Eso lo has de ver pronto.*

El uso de “haber + infinitivo” con valor de futuro y probabilidad es un arcaísmo, que se registra en el castellano clásico. Es usado fundamentalmente por las personas mayores. Solo 1 encuestado usa la forma, para 10 es correcta y para 18, incorrecta.

#### 4) *Soy nacido en Salta.*

El auxiliar *ser* con participio de verbos intransitivos es un fenómeno de retención, ampliamente usado en la edad media y abandonado en los siglos XVI y XVII. Esta forma se escucha con mucha frecuencia en la ciudad de Salta. A pesar de ello, solo 3 encuestados afirman usarla, 7 la califican como correcta y 20 la considera incorrecta.

En contraste con las expresiones derivadas del contacto con el quechua, las retenciones sintácticas expresadas en 3) y 4) parecen tener mayor aceptación por parte de los encuestados. Ello puede deberse a que los estudiantes no asocian los arcaísmos a rasgos propios del español del Noroeste Argentino, la mayoría de los cuales no son valorados como prestigiosos.

#### 5) *Esa hermana suya de él es la que viste. / Su hermana de él es la que viste.*

La doble marcación de la posesión es un fenómeno de convergencia, ya que se da en el quechua, mediante el empleo de *-pa* detrás del poseedor y otro morfema con ese valor después del constituyente sintáctico poseído. También fue usada en el castellano medieval y clásico, limitada a construcciones de tercera persona poseedora.

Con relación a la primera opción, el 100% de los encuestados manifiesta que no la usa y el mismo porcentaje no la valora como correcta; 24 la consideran incorrecta. Respecto de la segunda, solo 1 la usa, para 3 es correcta y para 20, incorrecta.

Las dos variantes corresponden al mismo fenómeno pero, aunque la diferencia porcentual es baja, la segunda forma parece ser más aceptada que la primera.

#### 6) *Tengo mucha calor. / Hace una calor impresionante hoy.*

El género femenino de *calor* constituye un fenómeno de retención, constatado en el castellano clásico. Esta clase de expresiones es ampliamente usada en ámbitos rurales e incluso urbanos

de Salta. 3 encuestados usan la primera opción, para 2 es correcta y para 24 incorrecta. Con relación a la segunda, es empleada por 6 estudiantes, para 4 es correcta y para 22 incorrecta. Se trata de una variante similar en dos cláusulas diferentes, sin embargo, la expresión formada por el sustantivo precedido del cuantificador (*mucha calor*) es menos aceptada que el sintagma constituido por el nombre al que precede el artículo indeterminado (*una calor*).

7) *Voy decirle que venga.*

La omisión de preposiciones se relaciona con su inexistencia en el quechua, lengua que posee solo morfemas funcionales pospuestos a la raíz nominal o verbal. Esta expresión no parece ser asociada por los hablantes a un rasgo propio de la variedad del Noroeste Argentino, sino a una incorrección de la escritura. Ello explica los porcentajes: solo un 7% reconoce que la usa, y para un 83% es incorrecta.

8) *Es mejor que nos vamos enseguida.*

El uso de *vamos* con valor subjuntivo aparece en el castellano medieval y clásico. Es un rasgo que se escucha cotidianamente en Salta, en todos los niveles sociales. Ello se corresponde con los porcentajes que arroja la encuesta: el 17% lo usa, el 33% lo considera correcto y el 40% incorrecto.

9) *En ahí estaban las mochilas.*

El uso de “*en + locativo*” es un calco de las estructuras locativas del quechua, que contienen el formante *-pi* que significa ‘en’ (Godenzzi, 1990). El 93% de los encuestados lo considera incorrecto. Se trata de un rasgo que se escucha solo en ámbitos rurales, por lo que es probable que los estudiantes no lo hayan oído.

10) *Nada no me han dicho de ella.*

Esta expresión constituye un fenómeno de convergencia. Es un arcaísmo sintáctico que desaparece del español peninsular y americano en el siglo XVII y coincide con la doble marca de negación del quechua. De los encuestados, 3 emplean esta forma, para dos es correcta y para el resto, incorrecta.

11) *Ellita va a venir tempranito.*

La extensión de contextos de uso de diminutivos a pronombres se conecta con el uso de sufijos afectivos del quechua, como *-cha*, *-lla*, *-ya*, *-yku*. (Fernández Lávaque, 1990). Aunque se escucha en ámbitos rurales y urbanos, solo 1 encuestado dice que la usa la expresión y el 93% la considera incorrecta.

12) *Ite y no volvás.*

Esta forma constituye una retención del imperativo *i*, correspondiente al voseo. Es ampliamente usada en el habla coloquial de Salta, sin embargo, los estudiantes niegan su uso y un 90% la considera incorrecta.

Entre los rasgos léxicos, la encuesta contiene 4 quechuismos:

13) *Tenía ganas de chuñar.*

14) *La guagua está llorando.*

15) *Se ha caído antarca.*

16) *Tenés que churmar el trapo de piso.*

*Chuñar* (vomitar) y *guagua* (bebé, niño pequeño) son términos ampliamente usados en el Noroeste Argentino, en contextos familiares (Martorell, 2001); *antarca* (de espaldas) y *churmar* (estrujar, exprimir), en cambio, se escuchan más en ámbitos rurales. 4 encuestados usan *chuñar* y *churmar*, 2 usan *antarca* y ninguno afirma usar *guagua*. Solo 2 hablantes consideran correctos los vocablos *antarca* y *churmar*, solo 1 sostiene que *chuñar* es correcta. La mayor parte de los encuestados considera incorrectos los cuatro términos.

Con respecto a los rasgos fonéticos, en tres ítems se presentaban oraciones cuya transcripción señalaba el cerramiento de las vocales, /i/ por /e/, y /u/ por /o/; este fenómeno se da como consecuencia del contacto con la lengua quechua.

17) *Ha bailau toda la noche.*

18) *Pa’ pior, si ha ido ayer.*

19) *No mi ha gustau lo qui has hecho.*

Solo un encuestado manifiesta usar la primera forma y otro la segunda. Ninguno las considera correctas y para el 97% son incorrectas.

De los 30 estudiantes que realizaron la encuesta, solo uno se niega a categorizar las formas como “incorrectas”. Sin embargo, para indicar cuáles rasgos usa y considera correctos, selecciona únicamente los estándares. Otros afirman usar las formas del Noroeste, pero las califican de “incorrectas”. La mayoría valora como “correctas” solo las formas correspondientes al español general.

El cuadro 1 resume los porcentajes totales de uso y valoración (“correcta” e “incorrecta”) de cada expresión:

Cuadro 1

Expresiones	Usadas	Consideradas correctas	Consideradas incorrectas
<i>¿Qué haciendo has hecho esto?</i>	10%	7%	97%
<i>Se me lo ha caído el chiquito.</i>	0%	13%	87%
<i>Eso lo has de ver pronto.</i>	3%	33%	60%
<i>Soy nacido en Salta.</i>	10%	23%	67%
<i>Esa hermana suya de él es la que viste.</i>	0%	0%	80%
<i>Su hermana de él es la que viste.</i>	3%	10%	67%
<i>Tengo mucha calor hoy.</i>	10%	7%	80%
<i>Hace una calor impresionante hoy.</i>	20%	13%	73%
<i>Voy decirle que venga.</i>	7%	3%	83%
<i>Es mejor que nos vamos enseguida.</i>	17%	33%	40%
<i>En ahí estaban las mochilas.</i>	3%	0%	93%
<i>Nada no me han dicho de ella.</i>	10%	7%	80%
<i>Ellita va a venir tempranito.</i>	3%	0%	93%
<i>Ite y no volvés.</i>	3%	7%	90%
<i>Tenía ganas de chñar.</i>	13%	3%	90%
<i>La guagua está llorando.</i>	0%	7%	83%
<i>Se ha caído antarca.</i>	7%	7%	90%
<i>Tenés que churmar el trapo de piso.</i>	13%	7%	90%
<i>Ha bailau toda la noche.</i>	3%	0%	97%
<i>Pa' pior, si ha ido ayer.</i>	3%	3%	93%
<i>No mi ha gustau lo qui has hecho.</i>	0%	0%	97%

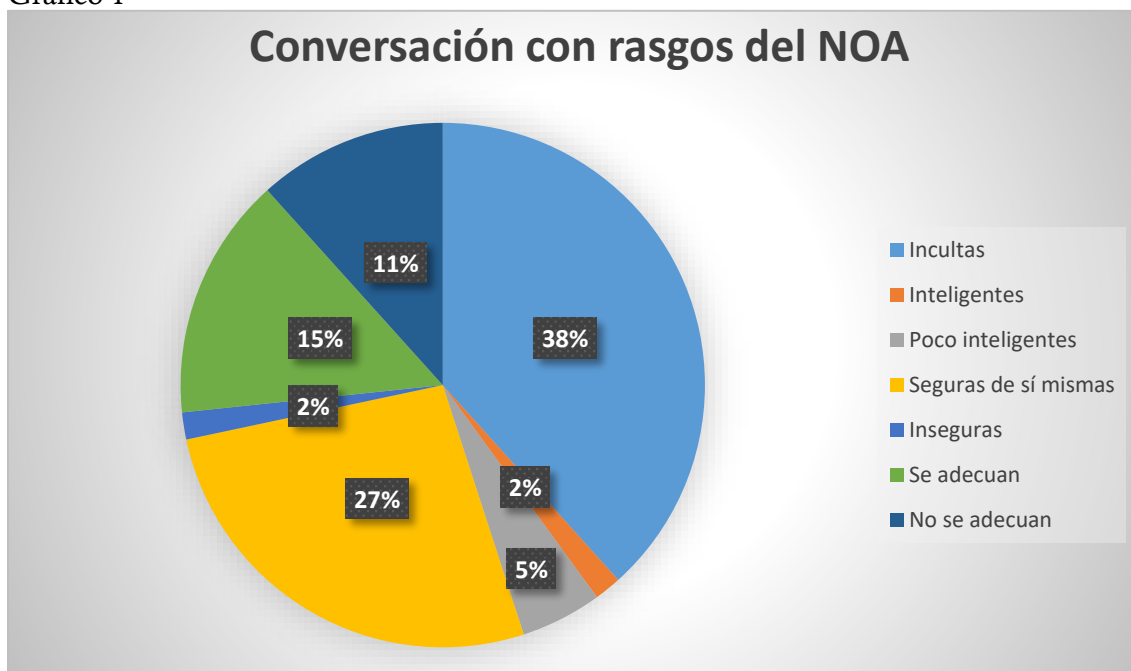
### Resultados: segunda parte

Esta sección de la encuesta se relaciona con las actitudes de los estudiantes hacia los hablantes que emplean la modalidad del Noroeste Argentino en la interacción y hacia quienes no la utilizan en la conversación informal.

Con relación a las actitudes respecto del primer audio, en el que se empleaban rasgos fonéticos, léxicos y gramaticales de la variedad local, 23 de los 30 encuestados consideran que los hablantes que emplean la variedad del Noroeste son “incultos”. Entre las valoraciones positivas, se destacan los calificativos “seguros de sí mismos” (16%) y “adecuados a la situación” (9%). Un 7% niega que los hablantes se adecuen a la situación. En el gráfico 1 se presentan los porcentajes correspondientes a las valoraciones del primer audio.



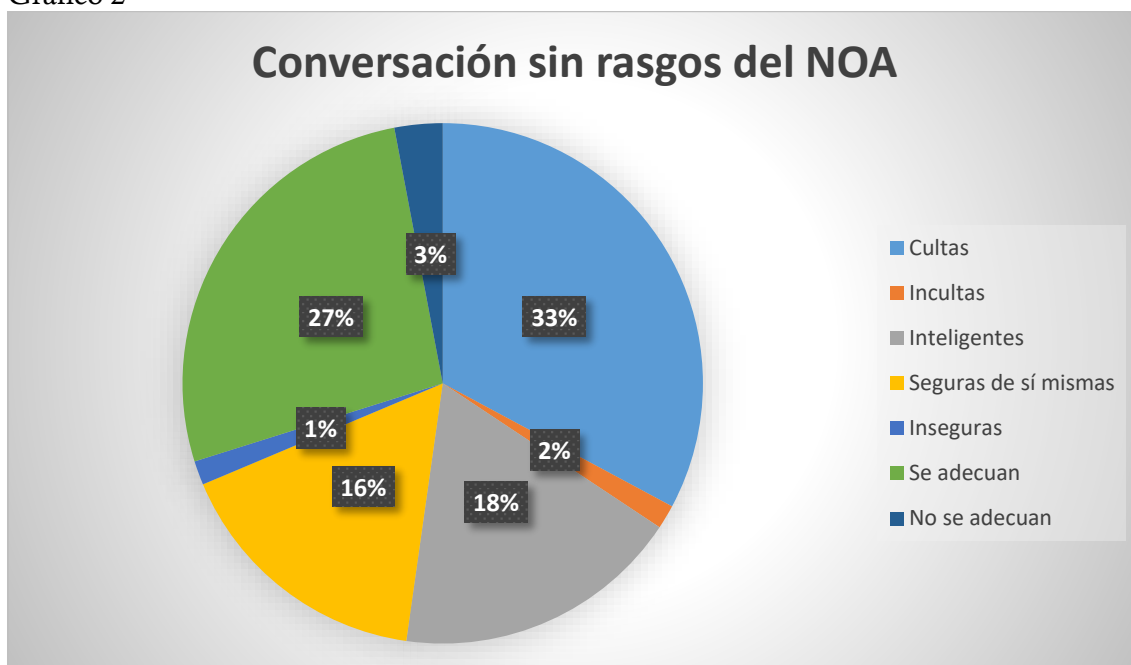
Gráfico 1



Con relación al segundo audio, correspondiente a la conversación informal que no presenta rasgos del Noroeste Argentino, 22 encuestados valoran a los hablantes como “cultos”, 18 consideran que “se adecuan a la situación” y 12 los califican de “inteligentes” y 11 manifiestan que son “seguros de sí mismos”.

En el gráfico 2 se presentan los porcentajes de los calificativos que los encuestados atribuyen a los hablantes de la segunda interacción.

Gráfico 2



### Conclusión

El reconocimiento de la diferencia entre la variedad de habla que se emplea en Salta y la estándar, que en la República Argentina se asocia a la modalidad rioplatense, genera en los

hablantes de la primera actitudes lingüísticas de aceptación o rechazo de las formas que ellos mismos o su entorno utilizan. La encuesta a un grupo de estudiantes universitarios de la que da cuenta este trabajo revela predominantemente actitudes de rechazo hacia rasgos del habla local, los cuales consideran “incorrectos” y niegan usarlos. La impugnación se traslada a los usuarios de tales formas, a quienes califican de “incultos” y, en algunos casos, de “poco inteligentes”.

En la primera parte de la encuesta, de las 87 expresiones en total, solo 21 correspondían a la modalidad que se emplea en Salta. Los estudiantes consideran “incorrecto” un altísimo porcentaje de las formas propias de la variedad local, aun cuando ellas no sean agramaticales, puesto que se producen e interpretan perfectamente en la variedad del Noroeste. En contraste, estiman como “correctos” los rasgos del español general.

Los datos obtenidos pueden explicarse en relación con el entorno en el que se realizó la encuesta. Los estudiantes de la universidad pública aspiran a trabajos bien remunerados, avalados por los conocimientos que adquieren y los títulos que obtendrán cuando egresen; muchos anhelan un ascenso social que implica pertenecer a estratos socioculturales superiores; un número importante está conformado por jóvenes que son los primeros de su familia en acceder a estudios universitarios. Estas características socioeconómicas inciden en la valoración de la modalidad de habla local, cuyos rasgos son empleados frecuentemente por sus parientes en la interacción cotidiana.

En contraste con el entorno familiar, en el ámbito de la universidad se prefiere la variedad estándar, que se utiliza en clases, coloquios, parciales, exámenes, conferencias, asambleas, incluso en reuniones de agrupaciones políticas. Si bien difiere en la oralidad y la escritura, los estudiantes la distinguen perfectamente de la modalidad hablada en sus casas.

De la valoración negativa de los rasgos de habla que emplean efectivamente los encuestados (aunque afirmen que no los usen) y su entorno familiar, se infiere que la modalidad lingüística del Noroeste Argentino es objeto de desprestigio por parte de los estudiantes universitarios y por ello es relegada a ámbitos familiares, a la conversación informal entre pares. Esta clara diferencia de usos y funciones entre la modalidad de habla local y la estándar muestra una situación de diglosia: la variedad baja se circunscribe a interacciones en el entorno familiar y cotidiano; la alta, en cambio, se usa en ámbitos formales, como el educativo.

La conclusión anterior, sin embargo, no guarda una relación directa con los resultados de la encuesta. Para comprobar la hipótesis de diglosia es necesario diseñar otros instrumentos metodológicos y aplicarlos a un número mayor de estudiantes. Las variables consideradas en la selección de encuestados (carrera que estudiaban y distinción según el nivel de cursado —ingresantes, intermedios y avanzados—) no condicionan las actitudes lingüísticas. Además, la encuesta admitía respuestas muy limitadas —formas usadas, “correctas” o “incorrectas”, y calificativos asignados a las voces de los audios— y no facultaba a los encuestados para que hablaran acerca de su conocimiento de los ámbitos y las personas que emplearan las expresiones propias de la modalidad del Noroeste.

A pesar de las dificultades metodológicas, los datos permiten reflexionar sobre la representación por parte de los hablantes de la modalidad lingüística propia como símbolo de identidad de la comunidad de la que forman parte. Al calificar de “incorrectos” los rasgos de la variedad local y de “incultos” a quienes los emplean, los estudiantes de la universidad pública rechazan la variedad lingüística de su comunidad como un distintivo que los identifique. Esta impugnación les posibilita diferenciarse de otros grupos sociales que no pertenecen al ámbito universitario y también del entorno del que provienen.

### Referencias bibliográficas

- Cerrón Palomino, R. (1992) “La forja del castellano andino o el penoso camino de la ladinización” en *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Págs. 201-234.
- Fasold, Ralph (1996) *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid, Visor Libros.

- Fernández Lávaque, Ana María (1997) “El diminutivo en el noroeste argentino como fenómeno de convergencia lingüística”, en *Boletín de Filología*. Universidad de Chile.
- Godenzzi, Juan Carlos (1990) “*En aquí* en la zona aimara: algunos elementos de relación del castellano en Puno”, en Enrique Ballón Aguirre y Rodolfo Cerrón Palomino (eds.) *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, págs. 169-178.
- Granda, Germán de (1994) “Formación y evolución del español de América. Época colonial” en *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas. Cambios, contactos y contextos*. Madrid: Gredos, págs. 49-92.
- Granda, Germán de (2002) “El noroeste argentino, área lingüística andina” en *Lingüística de contacto. Español y quechua en el área andina suramericana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, págs. 39-62.
- Granda, Germán de (2002) “Retenciones morfosintácticas en el español del Noroeste Argentino. Modalidades y contexto causal” en *Lingüística de contacto. Español y quechua en el área andina suramericana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, págs. 63-88.
- Labov, William (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Martorell de Laconi, Susana (2001) “Relación del español del N.O. argentino con el español andino”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, N° 16, San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy.

## **INMIGRACION Y CINE: UN ABORDAJE PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO CRÍTICO DEL ESTUDIANTE DE INGLÉS (UNRC)**

Sergi, Gabriela  
Departamento de Lenguas, UNRC  
Río Cuarto, Argentina  
gabrielaanasergi@gmail.com

Depetris, Silvia  
Departamento de Lenguas, UNRC  
Río Cuarto, Argentina  
nsdepetris@gmail.com

Sergi, Verónica  
Departamento de Lenguas, UNRC  
Río Cuarto, Argentina  
veronicaasergi@gmail.com

### **Introducción**

La historia de la humanidad es, en gran parte, la historia de las migraciones, las que, a su vez, tienen un recorrido propio en la historia del cine. Este último, como medio audiovisual y producto de expresión artística contribuye a revelar las realidades y sueños tanto de vidas personales como de pueblos enteros, divulgando conocimientos acerca de la riqueza de la diversidad cultural existente en cada sociedad. Además, desde una perspectiva pedagógica y socio crítica de análisis, se podría afirmar que los cineastas contribuyen a abrir la mente de los espectadores al hacerlos reflexionar sobre conductas sociales inaceptables tales como la discriminación, la exclusión y la violencia hacia el otro, en este caso, el inmigrante.

El siglo XX ha sido el gran siglo de los éxodos, una época dramática para miles de emigrantes que marcó definitivamente el rumbo de la historia de la humanidad. Como las guerras, las migraciones han tenido un enorme impacto visual en dos formas artísticas revolucionarias del siglo pasado: la fotografía y el cine, las cuales fueron fundamentales para explorar y entender el fenómeno de la inmigración. Por cierto, gran parte de la odisea inmigrante ha sido retratada en el cine y sus imágenes nos sirven de referencia para entender la tragedia, el viaje sin retorno y la búsqueda de todo aquello que era imposible encontrar en el lugar de nacimiento tanto que se podría afirmar que el mismo ha sido testigo de primera fila de este fenómeno. (Roncero y Mancebo, 2017). Sin duda, fueron los emigrantes europeos (muchos de ellos escapando de los horrores de la guerra y la hambruna) quienes crearon la afamada industria a principios de siglo XX, transformándose en los actores, guionistas y directores que contribuyeron a consolidarla mundialmente décadas más tarde.

En el marco de la enseñanza de una lengua extranjera, en el Profesorado y la Licenciatura de Inglés en la Universidad de Río Cuarto, la inclusión de un enfoque fuertemente intercultural para el abordaje de los contenidos de las asignaturas ha promovido la utilización sistemática del cine no solo como herramienta pedagógica para el aprendizaje de los aspectos formales de este idioma sino, además, como discurso narrativo y crítico de contenidos históricos, sociales y culturales, entre los cuales se destacan aquellos inherentes a los procesos de emigración e inmigración de los pueblos. El análisis de documentales y películas (históricas y actuales) sobre estas temáticas es una metodología utilizada transversalmente en varias asignaturas del programa, favoreciendo el desarrollo integrado de las competencias lingüística, socio cultural e intercultural y la mejora de los niveles de pensamiento crítico de los alumnos de estas carreras.

En la educación para el siglo XXI se reconoce que es fundamental para la formación del alumnado, optar por enfoques más ecléticos e integrales teniendo en cuenta que la sociedad necesita hoy de ciudadanos comprometidos con un conjunto de valores que guíen sus comportamientos y acciones hacia la participación activa, la responsabilidad, la solidaridad, la apertura, la comprensión y la tolerancia. Es crucial que hoy la educación superior amplíe sus metas, es decir, además de aspirar a la preparación de expertos y especialistas, plantee otros objetivos a largo plazo como el de formar individuos para una “ciudadanía intercultural” dentro de la cual se aprenda a convivir, dialogar, conciliar intereses individuales y colectivos entre los diversos grupos que componen una determinada sociedad. Esto exige la inclusión de criterios, parámetros y puntos de vista más abiertos y flexibles, a través de los cuales se dé cabida a la heterogeneidad y se reconozca el valor de la diversidad (cultural, étnica, racial, de género, de preferencia sexual, etc.) y de la riqueza que supone construir desde la diferencia y el diálogo entre culturas. Autores varios (Glaser, 1985; Bartolomé, 2002; Paricio Tato, 2011) proponen formar al ciudadano intercultural por medio del desarrollo de competencias para la comprensión de los problemas que afectan a una comunidad, para el conocimiento de derechos y responsabilidades civiles, para la apreciación de valores esenciales como la libertad, la justicia, la equidad, la solidaridad, el diálogo, la participación y la responsabilidad social, y, finalmente para la adquisición de una competencia comunicativa intercultural (CCI) que incluye habilidades comunicativas y actitudes específicas para funcionar en contextos multiculturales.

En la formación del estudiante universitario, y particularmente del estudiante de lenguas extranjeras, la introducción del enfoque intercultural ha permitido ampliar el espectro de competencias académicas básicas (lingüísticas, disciplinares y académicas) y adquirir otras tales como: a) la apreciación de los valores y normas de convivencia, b) la formación de hábitos de trabajo en equipo, c) el desarrollo de actitudes de curiosidad, interés y creatividad d) la valoración de la importancia del bien común, e) el rechazo a la violencia, la práctica de la tolerancia, la ejercitación en el diálogo y f) el desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva necesaria no solo para funcionar adecuadamente en un contexto académico sino también en una sociedad democrática (Sergi, 2015)

Como ya se ha mencionado, el uso del cine (entre otros medios audiovisuales) se ha revelado como una herramienta didáctica por excelencia en la enseñanza de una lengua extranjera ya que se considera un medio eficaz para la difusión de contenidos de índole social y, a su vez, tiene una fuerte incidencia en la emotividad y la sensibilidad del espectador, a quien se le posibilita tener una mirada de los hechos más cercana, más empática, más humana. Considerando esta ventaja, en las carreras de inglés de nuestra universidad se ha implementado una propuesta de trabajo interdisciplinario transversal a varias asignaturas, en la cual el cine y las temáticas de conflictividad social se configuran como ejes centrales para el desarrollo de la competencia intercultural (CCI) y del pensamiento crítico (PE) de los estudiantes. En la misma se plantea el análisis de películas desde un abordaje socio crítico a través del cual se motiva a que los estudiantes identifiquen ideologías y reconozcan distintos grupos sociales, culturales, nacionales y étnicos, profundizando sobre sus creencias, formas de pensar y de vivir. Uno de los objetivos principales del enfoque es que los estudiantes desarrollen estrategias de comprensión, interpretación y juicio crítico y, además, actitudes de empatía, respeto y tolerancia a lo culturalmente diferente.

El propósito de este trabajo es presentar una breve descripción de la propuesta segmentada en tres instancias didácticas y a través de ella, mostrar sintéticamente cómo la dupla cine e inmigración fue utilizada en el aula para promover el desarrollo integrado de competencias en la lengua extranjera, y, asimismo, para fomentar la conciencia crítica y social de los estudiantes.

### **Lengua Inglesa I**

La asignatura Lengua Inglesa I, ubicada en primer año de las carreras de inglés, presenta un caso muy particular debido a que los estudiantes llegan a la universidad con ciertas

deficiencias no solo en la competencia lingüística, sino también en la estratégica y en la intercultural; es decir, carecen de los componentes necesarios para promover habilidades esenciales tales como la de pensamiento crítico (PC). Para su desarrollo, los docentes cumplen un rol clave en la selección de materiales apropiados que estimulen un buen nivel de pensamiento además del conocimiento sobre la lengua-cultura extranjera, por ello con la introducción de un enfoque intercultural les permite a los estudiantes desarrollar actitudes, valores, y posturas ideológicas, así como también crear una visión o percepción personal de ambas culturas (la propia y la extranjera) e inclusive lograr reconocimiento, respeto y empatía hacia la cultura diferente (Bennet, 2004). En este sentido, y como se mencionara anteriormente, las películas de cine son una herramienta didáctica facilitadora del aprendizaje integrado de competencias (cultural, intercultural y del PC), principalmente aquellas que tratan problemáticas sociales conducentes a la discusión y reflexión como es el caso de la inmigración. Con el fin de optimizar el aprendizaje desde los inicios de la carrera, se trabaja en esta asignatura con la película argentina “*Un cuento chino*” de Alejandro Borenztein (2011). La selección de esta cinta tiene un doble propósito; en primer lugar, tanto el idioma de la película como la guía de análisis se presentan en español, con el fin de evitar que la lengua extranjera interfiera tanto en la comprensión de la obra como en la expresión de las interpretaciones, posturas, reacciones de los alumnos. En segundo lugar, esta película se selecciona porque ofrece un rico marco para la discusión sobre cuestiones interculturales, además de proponer un tema de análisis controversial y actual.

Es bien sabido que en Argentina existen conductas de discriminación de tipo racista relacionadas con las características étnicas o el origen nacional de las personas. La comunidad china no está ajena a esta cuestión. *Un cuento chino*, es una película dura pero también amable y creíble, un cuento que trata de hacer reales conceptos tan importantes tales como la empatía y la solidaridad. En ella se retrata la soledad de sus protagonistas – Jun, un chino desolado y aislado en un país con un idioma que desconoce, y Roberto, un ferretero solitario y enajenado, coleccionista de noticias extrañas que aparecen en los periódicos de cualquier parte del mundo. Ambos protagonistas se encuentran casualmente y la primera barrera insalvable para la comunicación es la idiomática, además de las marcadas diferencias culturales. En el eje de la historia se presenta la problemática del choque entre dos culturas totalmente diferentes, y por lo tanto, se coloca en el centro de atención el tema de la empatía como así también el de la tolerancia. De este modo, el film invita al espectador a ponerse en el lugar del otro: para poder entenderlo hay que mirar dentro de su corazón y también dentro del propio, hasta descubrir que la palabra extranjero (chino en este caso) es algo más que un estereotipo.

La propuesta en la asignatura Lengua I consta de cuatro etapas. La primera involucra la toma de un cuestionario con el fin de obtener información detallada sobre las actitudes/reacciones de los estudiantes frente a temáticas de inmigración, choque cultural y sus consecuencias. En una segunda fase, se trabaja con una guía de preguntas, las cuales instan a reflexionar sobre los problemas que enfrentan los inmigrantes en otras culturas y a asociarlos a experiencias propias o cercanas. Luego, se procede a la visualización del mencionado film como tarea domiciliaria, la cual debe ser analizada a través de una segunda guía de preguntas acerca del choque cultural, la adaptación de ambos personajes, el esfuerzo mutuo por lograr un punto de encuentro y de entendimiento a pesar de todos los obstáculos que atraviesan.

Temas omnipresentes en la película son la discriminación y el racismo los cuales son ilustrados en escenas como en la que el chino, a su llegada a Buenos Aires, es expulsado y arrojado de un automóvil por el taxista que lo transporta desde el aeropuerto; otro segmento muestra a un grupo de delincuentes asaltándolo y dejándolo sin sus pertenencias. Es Roberto (el ferretero) el único ser que se apiada de su situación, pero que, de todas formas, decide llevarlo a la Embajada China en Argentina para que ellos “se hagan cargo”; sin embargo, aún sus compatriotas se niegan darle asilo. A través de todas estas y otras escenas claves de la película, los alumnos deben reflexionar no solo sobre la actitud de los personajes sino que también deben explicar y justificar como ellos hubieran actuado en cada una de las situaciones analizadas.

## Lengua Inglesa II

En el marco de la asignatura Lengua II y continuando con los objetivos trazados a partir de la Lengua I, la inclusión la cinematografía se complementa con la del uso del texto literario para el abordaje del tema inmigración y especialmente sobre relaciones sociopolíticas entre países vecinos tal como Estados Unidos y Méjico, los que sostienen en este aspecto una relación tensa y conflictiva, impactando no solo en políticas inmigratorias sino principalmente en el grado de asimilación e integración de los extranjeros en la sociedad norteamericana. En esta propuesta áulica se propone desde lo metodológico, un abordaje integrado de múltiples géneros sobre la inmigración mejicana en los Estados Unidos; éste se pone en marcha a través del análisis de cuentos, novelas y películas que describen en sus historias variadas problemáticas socioculturales de esa corriente inmigratoria. La múltiple modalidad de géneros ofrece una amplitud de voces y perspectivas pudiendo utilizar el medio audiovisual como soporte alternativo y complementario a la lectura literaria, enriqueciendo así el conocimiento y la apreciación de esta temática cultural. El foco de análisis consiste de la comparación de los personajes femeninos de la obra literaria con los de la película para facilitar la toma de conciencia sobre ciertas representaciones sociales y estereotipos de la mujer mejicana, en contraste con la norteamericana.

La frontera entre Estados Unidos y México ha sido testigo por años de historias de vida de distintos colores, recuperadas mayormente por la literatura y el cine. Esas historias muestran la lucha por un trabajo y vida más dignos, el cruce ilegal y “mortal” de la frontera y el abismo diario de la deportación. Considerando la importancia histórica, cultural, e inclusive sociolingüística de esta inmigración, en la propuesta de la asignatura Lengua Inglesa II se trabaja con un paralelismo entre dos historias, la de *Mamacita*, personaje principal en “*No speak English*” dentro de la novela “*The House of Mango Street*”, escrita por la reconocida escritora méjico-norteamericana Sandra Cisneros (1991), y el personaje de *Flor* en la película “*Spanglish*” producida y dirigida por James Brooks (2004). En esta última, la actriz Paz Vega caracteriza una madre mejicana quien junto a su hija Cristina, nacida en los Estados Unidos, protagonizan una relación madre-hija amorosa pero frustrante y conflictiva, y simultáneamente, y otra de “choque cultural” con los miembros de una familia norteamericana.

A través de la lectura de la novela, el alumno se adentra en un mundo de vidas paralelas con una realidad familiar que aparenta ser homogénea, pero que cambia según la adaptación de las distintas generaciones al nuevo contexto, es decir, un país con otro idioma, costumbres, códigos morales y sociales, pero ante todo, a una sociedad propensa a tener y crear prejuicios y estereotipos del inmigrante latino. Mientras el padre de familia se avoca al trabajo, la madre se siente alienada, sola y negada a adaptarse a un nuevo ambiente al cual su hijo se amolda, contrariamente, con extrema facilidad; esto la llena de tristeza y confusión en un mundo que no comprende. *Mamacita* se pasa todo el día añorando su pasado, escuchando la radio y cantando canciones en español que la conectan con la tierra que tanto añora. La presión de su marido obligándola a aprender la lengua inglesa y a adoptar la ciudadanía norteamericana, así como el sentimiento de angustia que la embarga al observar a su hijito emitir sus primeras palabras en inglés, emulando un comercial televisivo de la “Coca-cola”, predestinan lo imposible de detener con las palabras “*No speak English*”; este fracaso, indefectiblemente, la conducirá al aislamiento de su nuevo núcleo social. La selección de la película “*Spanglish*” como el material complementario responde a que aun siendo ésta una producción Hollywoodense comercial de trama sencilla, ofrece distintas posibilidades de análisis y comparación con la novela “*The House of Mango Street*”. En la cinta, el personaje principal, Flor, una empleada doméstica que trabaja para una familia estadounidense de clase media alta, aparece como un estereotipo de la cultura mejicana que comparte similitudes y diferencias con el de *Mamacita*, en la novela. Ambas sobresalen con sus características propias, con su pasado cultural que entra en contraste con el nuevo entorno. La trama de “*Spanglish*” alimenta las antinomias de dos culturas tan disimiles como ricas para que los alumnos se enfrenten a

momentos tan fuertes, interculturalmente hablando, a situaciones de conflicto emocional como las que surgen entre Flor y su hija adolescente. Los diálogos entre ambas son objeto de análisis lingüístico y cultural: por medio de actividades guiadas por el docente, los alumnos son concientizados acerca de los procesos de asimilación y aculturación (con sus diversas etapas) pudiendo establecer un contraste entre las culturas latina y la estadounidense, e identificando la existencia (o ausencia) de representaciones tanto reales como estereotipadas. Esta forma de análisis intenta fomentar el espíritu crítico ya que los alumnos son incentivados a explorar con profundidad los contextos socio-culturales en los que los personajes están inmersos, a reflexionar sobre similitudes y diferencias con nuestro propio contexto nacional, y latinoamericano, y a valorar las conductas, costumbres, creencias e ideologías de este grupo de inmigrantes en este contexto dado.

### **Historia Social EEUU**

En las asignaturas del área de historia en nuestras carreras, se hace un fuerte hincapié en el abordaje de diversas temáticas de conflictividad social y, entre ellas, la inmigración. La necesidad de llevar a cabo un análisis de múltiple perspectiva conlleva al tratamiento de las etapas de asimilación o aculturación de los recién llegados, los obstáculos con los que se enfrentan (destierro, discriminación, exclusión, marginalización) y al uso del cine como una herramienta pedagógica, artística y cultural para lograr un aprendizaje integrado, motivador y, por ende, más significativo acerca de la realidad en sociedades multiculturales. En el caso particular de la asignatura Historia Social de los Estados Unidos, (ubicada en el cuarto año de las carreras), el tema de la inmigración se explora a lo largo de toda la evolución de la sociedad norteamericana. En la historia de este país, la relación entre inmigración y cine es tan recíproca que no se puede entender el desarrollo del cinematógrafo sin entender el papel crucial que los inmigrantes tuvieron en la creación de esta industria, icono cultural y económico de Norteamérica. Por ello, el cine de este país, como documento socio- histórico y cultural, intentó desde sus inicios narrar gran parte de las epopeyas europeas, afroamericanas y asiáticas en el nuevo mundo. Fueron hombres y mujeres de la más variada procedencia quienes crearon esta gran “industria de los sueños” a comienzos de siglo XX, un ascendente negocio que floreció al amparo de emprendedores judíos europeos. Pero el emigrante de mayor impacto en la cinematografía estadounidense fue, sin duda alguna, el inglés Charles Chaplin, en cuya obra se refleja claramente su fijación por la defensa de los más desfavorecidos logrando un retrato fidedigno del inmigrante, el cual alcanza su cenit en dos grandes películas: *Charlot emigrante* (1917) y *La Quimera del Oro* (1925). Para llevar a cabo la fase inicial de la propuesta en la clase de historia, se seleccionó la primera de esas dos joyas del cine para un análisis contrastivo y crítico sobre la problemática de la inmigración; en ella se cuenta de manera tragicómica la historia de dos emigrantes (Charlot y Edna) que se dirigen a los Estados Unidos en busca de una vida más digna, pero, aún en el Nuevo Mundo, deben enfrentarse a una serie de situaciones que, aunque narradas desde el humor y la ironía, reflejan la odisea y el sufrimiento de miles de extranjeros a quienes se les hace casi imposible la supervivencia diaria.

Durante esta propuesta didáctica, se requiere que los estudiantes analicen el film desde la voz del autor/director y, para ello, deben profundizar sobre la vida y obra de Charles Chaplin, particularmente ahondando sobre los pilares de su ideología política la cual está sistemáticamente presente en todas sus películas, creándole grandes enemigos, sobre todo en distintos sectores del gobierno. Con el auge de las ideas capitalistas e imperialistas de las primeras décadas del siglo XX, en el país del norte no se veía con buenos ojos esa denuncia de los reprimidos y la superación del Estado por el individuo, ya que estas no concordaban con el férreo espíritu norteamericano; por ello, su punzante crítica social y su compromiso con los desplazados lo condenaron a ser despectivamente llamado “el judío extranjero”, tanto por numerosos políticos como intelectuales y artistas de la época. Chaplin refleja en el celuloide la idea del “sueño americano” como una utopía para la mayoría de los inmigrantes, cualquiera sea su lugar de proveniencia. Así, para el análisis socio-crítico del film *Charlot emigrante*, se intenta enfatizar este aspecto contradictorio, provocando la



reflexión y comparación por parte de los estudiantes sobre la realidad sociopolítica y económica de comienzo de siglo en contraste con la odisea del inmigrante. La segunda parte de la propuesta incluye el análisis de la película *El sueño de Ellis* (2013), *The immigrant* en inglés, del director James Gray. En la misma se perfila una excelente reproducción de época, iniciando con la llegada de Ewa y su hermana tuberculosa a Nueva York, quienes vienen huyendo del horror provocado por la primer gran contienda bélica en Europa. La isla de Ellis, la gran puerta de entrada a la “tierra de las oportunidades”, es el sueño de todo emigrante quien espera tener ante sus ojos la Estatua de la Libertad, icono de la promesa de un mundo mejor. La selección de esta cinta se hizo teniendo en cuenta que no representa un drama convencional sino un retrato profundo de almas perdidas en un mundo duro sin piedad que llevan una vida aún más mísera. En sus personajes, los actores Joaquin Phoenix, Marion Cotillard y Jeremy Renner conforman un triángulo fascinante, pero que exponen las más profundas miserias humanas, almas que aman, necesitan y compadecen en distintas situaciones que permiten al espectador vivenciar el “lado oscuro” del sueño americano.

En este caso, el análisis crítico y multifacético de este film se centra en la exploración de las complejas vidas de los personajes, la oscuridad y el tenebrismo de las escenas que acentúan el drama vivido por los recién llegados a la tan mentada “Tierra Prometida”. Autores como William Clark (2003) sostienen que “el Sueño Americano” se torna realidad tan solo porque la gente quiere creer en ello. Según el autor existen miles de historias que ejemplifican el éxito logrado por los extranjeros que fueron bien acogidos y quienes, al asimilarse, se transformaron en una potente fuente de atracción para nuevas generaciones de inmigrantes. A partir esta idea, se plantea para el final de la propuesta, el desarrollo de un intenso debate áulico cuyo objetivo es argumentar, discutir y cuestionar la naturaleza y origen del concepto de sueño americano; estableciendo comparaciones sobre aspectos temáticos, históricos, estilísticos e ideológicos de ambas películas en relación dicho concepto.

### **Conclusión**

El cine y la inmigración han caminado desde los inicios del siglo XX prácticamente de la mano. Este medio visual y artístico ha intentado retratar la historia y la problemática de la inmigración de todas las miradas posibles, y en todas esas vidas narradas se percibe el esfuerzo, el sacrificio, el dolor por dejar tu tierra rumbo a lo desconocido; una odisea que frecuentemente es dramatizada por la apatía, la frialdad y más aún, por la intolerancia y la agresividad de quienes los reciben. En su análisis de la problemática del inmigrante el director de cine Armando Croda (citado en Guillot, 2017:3) explica que “en el fondo, el problema común a todas las migraciones es que tenemos un desconocimiento inmenso de quiénes son ellos, cómo viven, cómo se divierten” destacando que esa falta de conocimiento termina en muchos casos en actitudes de incomprensión y de discriminación hacia el otro. En este nuevo siglo, la educación intercultural juega un papel extremadamente importante en la formación de ciudadanos de mente abierta y respetuosos de la diversidad. La utilización del cine para abordar temáticas de conflictividad social y particularmente sobre la inmigración, amplía las posibilidades y modos de aprender haciendo que se traspase los límites de la propia comunidad hacia las realidades de otras sociedades, de otras vidas, de otras culturas muy distintas. Entonces así, conociendo y reconociendo sobre esta existencia, el aprendiz pueda apreciar y respetar otras formas de actuar, de pensar, de expresarse, de ver el mundo.

### **Referencias bibliográficas**

- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

- Clark, W.A. V. (2003). *Immigrants and the American Dream: Remaking the Middle Class*, Guilford Publications.
- Chaplin, C. (1917). *Charlot emigrante*. [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Mutual Series
- Chaplin, C. (1925). *La quimera del oro*. [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Charles Chaplin Productions
- Ontoria Peña, M. (2007.) El uso de cortometrajes en la clase de ELE. en Red ELE, Revista Electrónica del español como lengua extranjera, N°X, 1-1
- Rossi, P.; Buscarini, JP.; Herrero, G.; Besuievsky, M. (productores) y Borensztein, S. (director). (2011). *Un Cuento Chino* [cinta cinematográfica]. Argentina. Pampa Films
- Brooks, J. (2004). *Spanglish* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Columbia Pictures.
- Cisneros, Sandra. (1991, c1989). *The house on Mango Street*. New York: Vintage Books.
- Glaser, E. (1985). Critical Thinking: Educating for Responsible Citizenship in a Democracy. *National Forum*, 65(1), 24-27.
- Gray, J.(2013). *The immigrant*. [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Worldview Entertainment
- Guillot, E. (2017). La voz de los inmigrantes busca su sitio en el cine estadounidense. Culturplaza. *La Pantalla Global*. Recuperado de <http://valenciaplaza.com/la-voz-de-los-inmigrantes-busca-su-sitio-en-el-cine-estadounidense>
- Paricio Tato, M. (2011). Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el otro, *Linguarum Arena*, 2, 79-89.
- Sergi, G.(2015) interculturalidad y arte. Un buen binomio para el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante de inglés comoLE. En S. Depetris y G. Sergi (Eds) *Enfoques y prácticas interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp111-127). Río Cuarto: Ediciones del ICALE.
- Roncero Moreno, F.; Mancebo Roca J.A. (2017). *Inmigración, emigración y cine*. Facultad de Humanidades de Albacete. Universidad de Castilla La Mancha

## LA TRADUCCIÓN COMO VEHÍCULO PARA RECONSTRUIR LA IDENTIDAD DEL SUJETO MIGRANTE

Vietri, Pamela  
Departamento de Humanidades y Artes, UNLa  
Bs.As., Argentina  
pamela\_vietri@hotmail.com

Argerich, Ayelén  
Departamento de Humanidades y Artes, UNLa  
Bs.As., Argentina  
ayeargerich@gmail.com

### Introducción

El presente trabajo se propone contribuir al estudio de la relación entre la traducción y la formación de la identidad del sujeto migrante. El objeto de análisis será la traducción al español del segundo volumen de memorias de la autora puertorriqueña Esmeralda Santiago. Son tres los libros que Santiago escribió para narrar su vida y reconstruir su identidad: *When I was Puerto Rican* (1993), donde describe su infancia en Puerto Rico; *Almost a Woman* (1998), con el que narra su adolescencia como mujer, pobre, y migrante latina en Brooklyn; y, por último, *The Turkish Lover* (2004), un relato de sus años oscuros con el cineasta turco Ulvi Dogan y la relación turbulenta que vivió con él.

Este trabajo pretende comparar la novela *Almost a Woman* con su traducción *Casi una mujer* (1999) para determinar en qué medida Nina Torres-Vidal le devuelve puertorriqueñidad a la historia de Santiago. Esmeralda escribe sus memorias para redescubrir y entender su historia, para atar los cabos que se fueron soltando a lo largo de su adolescencia. Torres-Vidal, con su traducción, le devuelve a la historia los rasgos puertorriqueños que faltaban. Les agrega a las memorias el acento boricua.

Los puertorriqueños dicen que su identidad es como una mancha de plátano, es algo que los marca cuando nacen y que llevan para siempre con orgullo. La mancha de plátano es ese acento que los caracteriza, es demostrar que uno es boricua de pura cepa y que, vivan donde vivan, la Isla sigue siendo su único hogar. La autora *nuyorican* escribió sus memorias para reencontrarse con la identidad que la cultura estadounidense tapó cuando ella se vio forzada a migrar. Como ella misma aclara en *When I was Puerto Rican*, la vida relatada en sus memorias fue vivida en español, pero fue inicialmente escrita en inglés. La pregunta que va a guiar este trabajo es: ¿En qué medida la traducción al español de *Almost a Woman* de Nina Torres-Vidal logra reconstruir la identidad de Santiago?

### Marco Teórico: Identidad, hibridación y traducción

“¿Quién necesita identidad?” se pregunta Stuart Hall en la introducción de su libro *Cuestiones de identidad cultural* (1996). En un mundo en el que las migraciones forzadas y la globalización provocan choques y conflictos constantes entre culturas, la noción de identidad cobra un valor inconmensurable. La identidad es un “punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan interpelarnos [...]y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse.” (Hall, 1996). Estos puntos de sutura son articulaciones entre los múltiples fragmentos, muchas veces antagónicos, que constituyen al sujeto. Como lo ha señalado Stuart Hall (1996), la construcción de la identidad es un proceso constante que surge a través de la diferencia entre el sujeto y el Otro. Las identidades son “las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre sabe que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una falta, una división, desde el lugar del Otro.” (Hall, 1996).

Para el análisis tendremos en cuenta el concepto de hibridación estudiado por Néstor García Canclini en su libro *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad* (2013). Al hablar de hibridación nos referimos a “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas.” (Canclini, 2013). Es la hibridación la que hace posible que diferentes culturas puedan convivir, que la multiculturalidad se convierta en interculturalidad. El sujeto puede “elegir vivir en estado de guerra o en estado de hibridación.” (Canclini, 2013).

Edwin Gentzler propone pensar la traducción como un proceso de creación, donde original y traducción se complementan. Son particularmente esclarecedores los comentarios de Edwin Gentzler (2008: 5, citado en Spoturno 2018) acerca de no pensar la traducción “como un fenómeno que ocurre entre culturas separadas y distintas sino más bien como algo que es constitutivo de esas culturas.” Respecto de esta posición, Spoturno (2018) afirma que “el fenómeno de la traducción debe entenderse como una práctica discursiva que contribuye a descubrir la construcción polivalente y heterogénea de la cultura.”

### **Esmeralda Santiago y sus memorias**

Esmeralda Santiago nació en Puerto Rico en 1948 y se crió en un barrio rural del municipio de Toa Baja. Tenía trece años cuando su madre decidió emigrar a Brooklyn para esquivar la pobreza a la que las condenaba la Isla. Soñando con un futuro mejor para sus hijos, Monin (mamá de Santiago) llega a Brooklyn en 1961 junto a tres de sus hijos, entre ellos Negi (apodo de Esmeralda Santiago). Con tan solo trece años, Negi tuvo que aprender inglés rápido para officiar de intérprete de su madre, que nunca pudo aprender el idioma. A pesar de todas las dificultades con las que tuvo que lidiar como una “casi mujer” pobre y migrante, Negi logró graduarse con honores de la *School of Performing Arts* de Nueva York. Años después de su graduación ingresó en Harvard, más adelante obtuvo una maestría en letras en el *Sarah Lawrence College* y recibió tres doctorados *honoris causa* en letras del *Trinity College*, de la *Pace University* y de la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez. Fue la primera de su familia en graduarse de la escuela secundaria y es la única de once hermanos que logró ingresar a la universidad. Estudiar lejos del Barrio, recibirse, ingresar y graduarse de la universidad, la llenaron de sueños que la mayoría de los migrantes latinos considera imposibles.

Todos los años de formación en lengua inglesa inglés hicieron que perdiera uno de los elementos fundamentales para la identificación boricua: la lengua. Tantos años fuera de la Isla hicieron que perdiera el habla caribeña.

Sin embargo, la reconstrucción de la identidad boricua es parte fundamental de la vida de Santiago. Ella nunca dejó de amar la Isla, ni siquiera cuando volvió y sus compatriotas la rechazaban porque su español estaba demasiado “americanizado”. Todos los artículos periodísticos y ensayos personales que escribió antes de sus memorias estaban relacionados a este reencuentro con su identidad puertorriqueña y a su condición de mujer. Debido a la profundidad de estos escritos, un editor de la casa editorial Addison-Wesley la estimula a escribir sus memorias.

### ***Almost a Woman* (1998)**

Nuestro estudio se centrará en el análisis del lenguaje que utiliza la catedrática Nina Torres-Vidal para traducir al español *Almost a Woman*. Este segundo volumen de las memorias de Santiago nos muestra una historia valiente, de descubrimiento, de nostalgia por todo lo que se vio forzada a dejar atrás: la Isla, el papá, su idioma, su inocencia, su cultura. Nos narra su vida desde que llega a Brooklyn a los trece años hasta que se va de la casa materna a los veintiún años, sin mirar atrás, sin despedirse y guardando a Negi, la pequeña boricua, para convertirse en Esmeralda Santiago.

El primer capítulo del libro se llama “No te cases ni te embarques ni de tu familia te apartes” y describe cómo “un martes brumoso no me casé, pero sí me embarqué y sí me aparté de mi familia” (Santiago, 1999: 4). Santiago comienza sus memorias resumiendo toda su adolescencia en dos simples hojas. Le cuenta al lector que en los años que vivieron en

Brooklyn se mudaron más de veinte veces. Tuvieron que aprender a vivir sin aferrarse a nada. Iban buscando departamentos más baratos, más seguros, más calefaccionados, más limpios. Iban buscando barrios que no los discriminaran, barrios que los hicieran sentir seguros. Pero lo más significativo de estas páginas es que nos muestra el quiebre con la cultura boricua y, por lo tanto, con su familia.

El choque de culturas es un tema que va a atravesar toda la novela. Mientras lucha por acostumbrarse al cambio de vida, también lucha por encontrarse. En Estados Unidos Negi tiene que aprender a vivir entre el choque de dos culturas y las contradicciones que este choque genera. Su madre emigra buscando una vida mejor para sus hijos, persiguiendo el sueño americano. Quiere que sus hijos se adapten a la nueva cultura sin dejar de ser puertorriqueños. Negi es la que más sufre esta contradicción. Tiene que aprender a lidiar con las presiones familiares que le exigen no perder su identidad boricua mientras se ve forzada a adaptarse a la cultura en la que está sumergida. Estas contradicciones son las que forjan su identidad y su deseo de encontrar quién es: la niña de Macún, la joven del Barrio o la mujer que se fue sin mirar atrás.

### **Identidad puertorriqueña**

Debido al matiz histórico de dominación que caracteriza a este pueblo, Puerto Rico se ha enfrentado siempre a una lucha por definirse a sí mismo como nación, como isla, como pueblo, con todos los rasgos políticos, económicos, socioculturales y lingüísticos que esta definición conlleva. Esta búsqueda de independencia y la defensa de estas libertades se ha manifestado en las obras de muchos de sus hijos literarios. (Castillo García, 2010)

En la actualidad, la mitad de los puertorriqueños viven fuera de la Isla. La última gran ola migratoria fue después del huracán María que en el año 2017 arrasó con Puerto Rico, dejando miles de muertos y forzando la migración de más de 250.000 personas. La escritora Rosario Ferré (1997) define a los puertorriqueños como un pueblo que está constantemente buscando su identidad. Al jíbaro nunca se le quita la mancha de plátano, dicen los boricuas para recordar que estén donde estén, coman lo que coman, vivan como vivan, y hablen como hablen, nunca van a dejar de ser boricuas.

Escritoras como Judith Ortiz Cofer, Esmeralda Santiago y Rosario Ferré utilizan la escritura como herramienta para reconstruir su mancha de plátano, para explorar su identidad boricua. Escriben desde la diáspora para reencontrarse con aquellas que fueron en la Isla para entender quiénes son. Como explica Castillo García (2010), “la problemática lengua-identidad en las letras puertorriqueñas no solo se ve reflejada en la temática de las obras sino también en la elección del código lingüístico que hacen los autores a la hora de escribir”. No es inocente la elección del léxico, como tampoco es inocente que Esmeralda Santiago haya elegido a una catedrática puertorriqueña para que tradujera sus memorias. Y menos inocente aún es que la traductora le incorpore rasgos específicos del habla boricua a las voces de Negi y sus familiares.

### **Análisis**

Las versiones al español de estas obras muchas veces se perciben como literales e insípidas desde el punto de vista cultural y evidencian el uso de un registro mucho más formal que el del original, el cual tiende a la homogeneización del discurso interlingüe que caracteriza el texto fuente. (Spoturno, 2014)

Este no es el caso de la versión al español de la obra de Santiago. Lo que hace Torres-Vidal es reforzar el lenguaje híbrido que caracteriza las memorias de la autora. Al agregar el habla caribeña, agrega la voz del Otro, incorpora las voces olvidadas. Esmeralda Santiago escribió sus memorias para sumergirnos en su historia de vida y, a la vez, reencontrarse con esa historia que estaba perdida en su memoria. Como mencionamos anteriormente, *Almost a Woman* fue escrita en inglés, pero la historia fue vivida en español. A continuación, expondremos una serie de conversaciones y frases que nos permiten observar los rasgos boricuas que la traductora le incorpora a la historia de Santiago. Monin, madre de Negi, nunca aprendió inglés. Los años en Estados Unidos los vivió en constante guerra con la

cultura local. La lengua que se hablaba en el hogar era el español, el español boricua. La traducción al español de la obra reconstruye las voces que habían quedado perdidas en la memoria de la autora. La traducción es utilizada como una herramienta constituyente de identidades culturales.

**Conversación 1:** Diálogo entre Negi y su madre, Monin. Dos días después de llegar a Brooklyn, Negi sale a la puerta de su casa y mantiene una corta, pero importante, conversación con una niña del Barrio. Al volver a su casa decide preguntarle a su mamá si ellos son hispanos. Su madre responde con un reto y con una frase que va a marcar la adolescencia de Negi: “te puede pasar algo”. Esta conversación llena a Negi de miedos, dudas e incertidumbre acerca de la vida que le espera en Estados Unidos.

“Are we Hispanics, Mami?”

“Yes, because we speak Spanish.”

“But a girl said you don’t have to speak the language to be Hispanic.”

“What girl? Where did you meet a girl?”

“Outside. She lives in the next building.”

“Who said you could go out to the sidewalk? This isn’t Puerto Rico. *Algo te puede suceder.*” (Santiago, 1998: 5)

“¿Nosotros somos hispanos, Mami?”

“Sí, porque hablamos español.”

“Pero una nena me dijo que uno no tiene que hablar el idioma pa’ ser hispano.”

“¿Qué nena? ¿Dónde tu conociste una nena?”

“Allá afuera. Vive en el edificio de al lado.”

“Y a ti, ¿quién te dio permiso pa’ salir pa’ la acera? Esto no es Puerto Rico. Te puede pasar algo.” (Santiago, 1999: 7)

En este diálogo se pueden observar rasgos específicos del habla puertorriqueña. Un ejemplo que se ve a lo largo de toda la obra es la presencia de sujetos pronominales: “¿Dónde tu conociste una nena?” En este diálogo se puede observar la intensidad que cobra la discusión cuando la leemos en español. Torres-Vidal nos permite ver la voz real de Monin.

**Conversación 2:** Diálogo entre Negi, su madre y un trabajador social estadounidense. Negi tiene que oficiar de traductora porque su madre no habla inglés.

“My mother *leyof*”, I translated.

“Tell him,” Mami said to me, “that the factory closed. They moved to another state. I don’t have any money for rent or food.” She blushed, spoke quickly, softly. “I want to work, tell him that,” she said in a louder voice. “*Cerraron la fábrica.*” she repeated.

“Fabric no”, I said. “She work wants.”

[...]

“Tell him I don’t want my children to suffer. Tell him I need help until the factory opens again or until I can find another job. Did you tell him I want to work?”

[...]

“My mother, she work want. Fabric close,” I explained to the social worker. [...]” She no can work fabric no. Babies suffer. She little help she no lay off no more.” (Santiago, 1998: 19-20)

“*My mother layoff*,” le traduje.

“Dile que la fábrica cerró. Que se mudaron a otro Estado. Que no tengo dinero ni para renta ni para comida.” Se ruborizaba, hablaba rápido, bajito. “Yo quiero trabajar. Dile eso,” me dijo en una voz más fuerte. “Cerraron la fábrica”, repetía.

“*Fabric no,*” le dije, “*She work wants.*”

[...]

“Dile que no quiero que mis hijos sufran. Dile que necesito ayuda hasta que la fábrica abra de nuevo o yo encuentre otro trabajo. ¿Ya le dijiste que yo quiero trabajar?”

[...]

“*My mother, she work want. Fabric close,*” le explicaba al trabajador social. [...] *She no can work fabric no. Babies suffer. She little help, she no lay off no more.*” (Santiago, 1999: 21-22)

En este diálogo se puede apreciar la hibridación en la que están sumergidas Negi y su madre. Es un relato duro. Negi tiene trece años, recién comenzó a aprender el idioma, pero está en sus manos la responsabilidad de conseguir que el trabajador social las ayude. A pesar de que la versión en inglés incluye palabras en español, no tiene la misma fuerza que la versión en español. Mientras en el primer diálogo vemos a la madre hablar un perfecto inglés, en el segundo percibimos la desesperación que sienten Negi y su madre al no poder expresarse en el idioma del trabajador social.

A lo largo de toda la obra en español se puede observar cómo Torres-Vidal incorpora palabras, frases y dichos específicos del habla puertorriqueña en los diálogos entre Negi, su familia y sus amigos puertorriqueños. En el cuadro que se observa a continuación expondremos algunos ejemplos y los describiremos sucintamente.

<i>Almost a Woman (1998)</i>	<i>Casi una mujer (1999)</i>	Descripción
We'll just keep getting the same thin blood we've always had. (Santiago, 1998: 24)	Vamos a seguir teniendo la misma sangre <b>aguá</b> de siempre. (Santiago, 1999: 26)	Elisión de la “d” en posición intervocálica. Rasgo común en el habla caribeño.
They look like boiled potatoes. (Santiago, 1998: 24)	Parecen papas <b>sancochás</b> . (Santiago, 1998: 26)	Según el Diccionario de Americanismo “sancochado” se refiere a un alimento, cocido con agua y sal. Es utilizado en varios países de América Latina, entre ellos Puerto Rico. Papas sancochás son papas sancochadas, papas cocidas.
I don't care what American girls do. You're Puerto Rican and too young to wear makeup. (Santiago, 1999: 24)	A mí no me importa lo que hagan esas americanas. Tú eres puertorriqueña y muy nena <b>pa pintorrearte</b> . (Santiago, 1999: 27)	Según el Diccionario de Americanismos, <b>pintorrearte(se)</b> significa pintarse o maquillarse mal o excesivamente. Es un término utilizado en Puerto Rico, Cuba y Colombia.  Además, utiliza el apóstrofe para señalar la supresión del sonido -ra en “para”. En el español de Puerto Rico y el Caribe es común omitir esta sílaba final.

<p>Don't think because we're here you can act like those fast American girls. (Santiago, 1998: 29)</p>	<p>No te creas que porque estamos aquí te vas a comportar como esas americanas <b>frescas</b>. (Santiago, 1999: 31)</p>	<p>Según el Diccionario de Americanismos, en Puerto Rico se utiliza la palabra "fresca" para referirse a una persona que le gustan los temas y los actos pornográficos. En este caso se refiere a una joven atrevida, desubicada.</p>
<p>We don't have money. (Santiago, 1998: 35)</p>	<p>No tenemos <b>chavos</b>. (Santiago, 1999: 37)</p>	<p>Según el Diccionario de Americanismos, "chavos" se utiliza en Cuba, República Dominicana y Puerto Rico para referirse al dinero.</p>
<p>What does that have to do with it?" Mami asked in Spanish, and I translated, burning with shame because her voice rose and I could tell she was about to make a scene. (Santiago, 1998: 44)</p>	<p>¿Y eso qué tiene que ver?" preguntó mami en español y yo traduje, encendida también de la vergüenza porque había subido la voz y yo sabía que estaba a punto de <b>formar un revolú</b>. (Santiago, 1999: 46)</p>	<p>Según el diccionario de Americanismos, en Panamá, República Dominicana y Puerto Rico, "revolú" significa situación de confusión y desorden.</p>
<p>Who said he could wander off like that? (Santiago, 1998: 52)</p>	<p>¿Quién le dijo a él que se podía ir a <b>andareguear</b> así? (Santiago, 1999: 56)</p>	<p>Según el diccionario de Americanismos, "andareguear" deriva de "andar" y se refiere a que una persona ande de un lugar a otro sin dirección ni propósito definido, callejear. Es utilizado en varios países del Caribe, especialmente en zonas rurales.</p>
<p>Good" hair was straight, not kinky, and much more desirable than the tightly coiled strands of "bad" hair, which at its tightest was called <b>pasitas, raisins</b>. (Santiago, 1998: 57)</p>	<p>El pelo "bueno" era el lacio, no el "kinky", y era más deseable que el pelo "malo" que en su forma más extrema se llamaba <b>pasitas, pasurín o sereta</b>. (Santiago, 1999: 60)</p>	<p>Según el Diccionario de Americanismos, "sereta" significa cabellera larga, revuelta y en desorden, "pasurín" significa pelo extremadamente rizado, de textura reseca y con tendencia a partirse, asociado a la raza negra. Y "pasita", por último, significa cabello rizado, similar al de las personas negras. En este caso particular Santiago utiliza en la versión en inglés el término "pasita" y lo traduce como "raisin", que en español significa uva pasa.</p>



## Conclusión

Santiago encuentra en la escritura una manera de entender, de pensar, de unir sus historias, su bilingüismo, su hibridación. En Estados Unidos es latina, en Puerto Rico le dicen que está demasiado americanizada. Ya no es puertorriqueña, pero tampoco es estadounidense. No pertenece completamente a ninguno de los dos mundos. Las memorias expresan la búsqueda de su identidad. Son un intento de reconstruir su historia para empezar a entenderla, para descubrir quién es. La migración la forzó a dejar atrás su Isla, pero también la forzó a dejar atrás la voz puertorriqueña, el ritmo caribeño.

Ahora bien, ¿En qué medida la traducción de *Almost a Woman* de Nina Torres-Vidal logra reconstruir la identidad de Santiago? Es innegable que la traducción al español busca afirmar la identidad puertorriqueña de la autora. Al incorporar frases y palabras específicas de Puerto Rico, logra sumergir al lector en el mundo híbrido en el que creció Negi. Esta incorporación llena la historia de nostalgia, esperanza y, por momentos, de desesperación. Nos permite entender qué siente una persona que se ve forzada a vivir en una sociedad que la margina, que no comparte su lengua ni su cultura. Torres-Vidal no reconstruye la historia de Santiago, tampoco su identidad boricua. Lo que hace es agregarle a esa historia un eslabón. Como plantea Hall, las identidades se construyen constantemente y están constituidas por múltiples elementos, muchas veces contradictorios. Torres-Vidal logra recrear un elemento fundamental: la lengua, el ritmo, las voces de la Isla. Al jíbaro nunca se le quita la mancha de plátano, dicen los boricuas. Pero a veces la mancha queda debajo del resto de los elementos que forman la identidad del sujeto y se pierde en el olvido hasta que alguien aparece para rescatarlo. En un mundo en el que las migraciones forzadas obligan a millones de personas a dejar atrás sus voces, qué importante que es el trabajo de aquel que tiene en sus manos la hermosa tarea de rescatarlas.

Muchas veces siento el dolor de haber dejado mi isleta, mi gente, mi idioma. Y a veces ese dolor se convierte en rabia, en resentimiento, porque yo no seleccioné venir a los Estados Unidos. A mí me trajeron. Pero esa rabia infantil es la que alimenta a mis cuentos. La que me hace enfrentar a una página vacía y llenarla de palabras que tratan de entender y explicarle a otros lo que es vivir en dos mundos, uno norteamericano y otro puertorriqueño. Es esa rabia la que se engancha a mi alma y guía mis dedos y enseña sus garras entre las sonrisas y las risas que en inglés son tan específicas y en español son dos palabras que necesitan ayuda para expresar, a veces, no el placer, sino el dolor detrás de ellas. Y es esa rabia la que me ha hecho posible el perdonar quién soy. Cuando niña yo quise ser jíbara, y cuando adolescente quise ser norteamericana. Ya mujer, soy las dos cosas, una jíbara norteamericana, y llevo mi mancha de plátano con orgullo y dignidad. (Santiago, 1994)

## Referencias bibliográficas

- Asociación de Academias de la Lengua Española, Asele. 2010. Diccionario de Americanismos. Disponible en <http://lema.rae.es/damer/?key=>
- Castillo García, G. S. (2010). La experiencia literaria 'riqueña': cuestiones de migración, lengua e identidad. *Lengua y migración / Language and Migration*, Vol.2, No. 2, 67-82.
- Ferré, R. (1997) *Writing in Between. Hopscotch: A Cultural Review*, 1 (1) 102-109.
- García Canclini, N. (2013). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gentzler, E. (2008) *Translation and Identity in the Americas. New Directions in Translation Theory*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Hall, S. & du Gay, P. (1996) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores.
- Santiago, E. (1994) *Cuando era puertorriqueña*. Nueva York: Vintage Español.
- Santiago, E. (1998) *Almost a Woman*. Boston: Da Capo Press
- Santiago, E. (1999) *Casi una mujer*. Nueva York: Vintage Español.
- Spoturno, M. L. (2014) Decir en la lengua del otro, traducir a la propia lengua. Un estudio de las memorias de Esmeralda Santiago. *Estudios de Traducción*, 4, 61-77. doi:10.5209/rev ESTR.2014.V4.45368

Spoturno, M. L. (2018) La construcción discursivo-enunciativa de las identidades culturales en *When I was Puerto Rican* y *Cuando era puertorriqueña* de Esmeralda Santiago. Escrituras de minorías, heterogeneidad y traducción. 165-188.

# Eje B

## Migración y frontera en la educación y las políticas lingüísticas

## LA EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES EN LAS ÁREAS DE LENGUA, GRAMÁTICA Y FONÉTICA INGLESA

Capell, Martín Salvador  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
mscapell@unc.edu.ar

Negrelli, Fabián  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
fabiannegrelli09@gmail.com

Morchio, María José  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
mariajosemorchio@gmail.com

### Introducción

La calidad de la enseñanza en general, y de la didáctica en particular, exige introducir diversos materiales y recursos, tratando que la clase sea más receptiva, participativa, práctica y amena. Los materiales y recursos en sentido amplio, y en particular los didácticos, son importantes, pero no tienen un especial valor por sí mismos. Su uso queda completamente justificado cuando son integrados, de forma adecuada, en el proceso educativo, el cual debe ser compatible, a su vez, con el entorno más amplio que lo rodea (escolar, regional, social, etc.). Por lo tanto, los recursos didácticos tienen que estar perfectamente ensamblados en el contexto educativo para que sean efectivos, es decir, que ayuden al estudiante a asimilar los contenidos disciplinares de manera duradera e integrada, para contribuir, así, a maximizar la motivación de los estudiantes de forma que se enriquezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El desarrollo de materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas es un terreno práctico que incluye la producción, publicación, evaluación y adaptación de los materiales, que influyen directamente en la enseñanza y aprendizaje en el aula. Tomlinson (2012) define el *desarrollo de materiales* como “todos los procesos relacionados con la producción y el uso de los materiales de aprendizaje de 15 lenguas, incluyendo la evaluación, la adaptación, el diseño, la producción y toda la investigación que se realiza sobre ellos” (21). También señala Tomlinson (2010) que el desarrollo de los materiales no solo se trata de un campo de estudio sino también una empresa práctica. Por una parte, estudia los principios y procedimientos del diseño, la implementación y la evaluación de los materiales y, por otra parte, es una tarea de autores, profesores o aprendientes el proporcionar fuentes de *input* o informaciones para promover el aprendizaje. La evaluación, como elemento significativo de la acción didáctica, afecta al resto de los elementos, con el objeto no solo de constatar su aplicación, desarrollo y resultados, sino, sobretodo, de mejorarlos, ya que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son, en principio, perfectibles. La constante evolución del concepto de evaluación educativa y de sus renovadas funciones la han colocado en un punto neurálgico del quehacer didáctico. Poco a poco, va acrecentando su presencia indispensable en el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, velando por su calidad. En el ámbito de la enseñanza, se interesa, entre otros aspectos, por la actuación del docente, la metodología que utiliza, los recursos que emplea, los resultados. En el ámbito del aprendizaje, no solo se ocupa del rendimiento académico de los alumnos, sino también de las circunstancias psicopedagógicas y sociales que contextualizan su actividad escolar. Por otro lado, la innovación en las prácticas de evaluación como propuesta de trabajo constituye un tema de investigación por las implicancias que plantea. Si la

introducción de una novedad es la de producir un cambio manifiesto, nuestro análisis radica en estudiar lo que modifica su adopción y no solamente la estructura del objeto innovador. Se trata de recuperar el sentido pedagógico de las prácticas áulicas, de la búsqueda de prácticas que rompan los ritos, que superen las prácticas rutinarias descontextualizadas de los problemas auténticos, que apunten a una enseñanza reflexiva y solidaria en los difíciles contextos de la práctica cotidiana (Litwin, 1997). En este contexto, sin lugar a dudas, los materiales curriculares que se utilizan para desarrollar los contenidos teórico-prácticos adquieren un rol central en el currículum. Dentro de este orden de ideas, podemos hablar de una didáctica de la evaluación (Castillo Arredondo, 2003), en el sentido de que pretende, como toda acción didáctica, la aplicación de una intencionalidad educativa y la búsqueda de la calidad en nuestras prácticas áulicas. Así, creemos firmemente que la evaluación debe estar al servicio del perfeccionamiento de todo el proceso didáctico y de los elementos que lo integran. Sabemos que los materiales didácticos son un referente usual en los que los alumnos apoyan gran parte de su aprendizaje, a la vez que facilitan la práctica áulica de los profesores. No obstante, para que estos materiales ayuden al aprendizaje deben cumplir con una serie de requisitos. En este sentido, es necesario aplicar criterios de análisis y valoración para evaluar su calidad. Esas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir y/o mejorar la situación evaluada. En consonancia con lo expuesto, durante el bienio 2018-2021 llevaremos a cabo un proyecto de investigación a través del cual pretendemos realizar una evaluación integral de los materiales curriculares didácticos, ya sean impresos y/o auditivos (según corresponda a la naturaleza de cada asignatura o área objeto de estudio), elaborados por los propios docentes y utilizados en cada una de las cátedras o áreas objeto de análisis en esta investigación: *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés; Gramática Inglesa I, y Práctica de la Pronunciación del Inglés*, entre otras. Sobre la base de los resultados, se procederá a (re)elaborar los materiales que se utilizan en la práctica áulica o a diseñar nuevos materiales, según las fortalezas y/o debilidades detectadas en cada una de las asignaturas objeto de estudio en este proyecto.

### **Definición de algunos términos clave**

En primer lugar, nos referiremos a la relación entre el concepto de evaluación y el de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto, Castillo Arredondo (2002) sostiene que:

La evaluación involucra un doble proceso, de enseñanza y de aprendizaje, es decir, el proceso de enseñanza pretende desarrollar el de aprendizaje y, por lo tanto, determina a este último. Pero como ambos construyen una interacción, el proceso de aprendizaje que se va desarrollando en el interior del alumno, a su vez determina el de enseñanza que va realizando el maestro. (197)

Dentro de este orden de ideas, varios autores (Dochy y McDowell, 1997; Mottier López, 2010; Vázquez y Muriel Gómez, 2014, entre otros) expresan que tanto la enseñanza como el aprendizaje son procesos individuales. Siguiendo a Litwin (1997), entendemos los procesos de enseñanza y de aprendizaje como el conjunto de configuraciones didácticas, concebidas como la manera particular que despliega el docente para favorecer procesos de construcción del conocimiento. Aquí se incluyen los procesos de comunicación en el aula, la negociación de significados derivada del abordaje que el docente realiza de los múltiples temas de su campo disciplinario, los procesos de aprender al enseñar y hasta las consecuencias morales del acto de enseñar. La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender. El aprendizaje surgido de la conjunción, del intercambio, de la actuación de profesor y alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas constituye el inicio de la investigación a realizar, es decir, “la reconsideración constante de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje” (Zabalza

Beraza, 2001: 191). Tomando como referencia a Contreras (1990), entendemos los procesos enseñanza y de aprendizaje como:

[...] simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones [...], en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. (23)

Si concebimos, entonces, al aprendizaje como un proceso, con sus progresos y dificultades e incluso retrocesos, resultaría lógico concebir la enseñanza como un proceso de ayuda hacia los alumnos. Por lo tanto, la evaluación del proceso de enseñanza no puede ni debe ser concebido al margen de del proceso de aprendizaje. Por lo expuesto, creemos que la evaluación nunca lo es, en sentido estricto, de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de *los procesos de enseñanza y de aprendizaje*. En cuanto a la definición del término *evaluación*, existen tantas definiciones como concepciones de la misma. Las diferencias yacen en qué información se recoge y se juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisiones se toma. Puig Soler (2008) sostiene que evaluación es “un término amplio que implica un proceso de recogida de información sobre los aprendientes con el fin de tomar decisiones” (84). Se trata, por lo tanto, agrega el autor, “de decisiones que atañen a todo el proceso de aprendizaje-enseñanza y que convierten a la evaluación en un referente primordial para dicho proceso y no en el final del mismo como tradicionalmente se ha considerado” (p. 85). Para una definición más acotada del término en el marco de la evaluación y diseño de materiales, citaremos a Castillo Arredondo (2002: 73), quien define el término *evaluación* como:

“[...] el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones”.

“Proceso de recogida y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y la evolución de la vida en el aula, sobre la base de las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum”.

“Una función característica del profesor, que consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza”.

“[...] la recolección de información rigurosa y sistemática, para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación, con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella”.

“procedimiento que consiste en delimitar, obtener y proporcionar la información útil para juzgar decisiones posibles”.

En cuanto a los *materiales didácticos*, podemos decir que estos son “los materiales imprescindibles para manipular, visualizar, realizar experimentos, comprobar datos, etc, por parte de los profesores y alumnos para poder aplicar la unidad didáctica en el aula” (Castillo Arredondo, 2002: 151). Los materiales didácticos son los elementos que empleamos los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software,...). También consideramos materiales didácticos a aquellos materiales y equipos que nos ayudan a presentar y desarrollar los contenidos y a que los/as alumnos/as trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos. Se podría afirmar que no existe un término unívoco acerca de lo que es un recurso didáctico, así que, en resumen, material didáctico es cualquier elemento que, 2 en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. El término recurso o material, según San Martín (1991), se puede entender como aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, contribuyen a la construcción del conocimiento, aportando

significaciones parciales de los conceptos curriculares. Tomlinson (2010) define *materiales* como:

[...] todo aquello que utilizan los profesores y alumnos para facilitar el aprendizaje de una lengua. Los materiales pueden ser vídeos, correos electrónicos, diccionarios, libros de gramática, lecturas, cuadernos de ejercicios o ejercicios fotocopiados. También pueden ser periódicos, envases de productos, o debates entre los alumnos. En otras palabras, los materiales pueden referirse a cualquier elemento que se usa para aumentar los conocimientos y experiencias de la lengua.

Esta definición sirve a los profesores para recordar que ellos mismos también pueden elaborar materiales y, de hecho, son los últimos responsables del *input* que reciben los alumnos. Al mismo tiempo, esta definición anima a los autores de los libros de texto a utilizar todos los recursos que tengan a su alcance.

### **Preguntas de investigación**

En este proyecto, trataremos de dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la percepción y/o el grado de satisfacción de los docentes y de los alumnos acerca de la validez y/o utilidad de los materiales didácticos en cada una de las asignaturas/áreas objeto de estudio?
- ¿Cuál es el grado de coherencia entre los objetivos, contenidos teórico-prácticos y los criterios de evaluación planteados en el programa vigente de cada una de las asignaturas y los materiales didácticos diseñados por los propios docentes?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de dichos materiales, según criterios prototípicos de calidad?

### **Objetivos**

Con el fin de llevar a cabo nuestro estudio y obtener respuestas que nos permitieran ejecutar acciones para optimizar las prácticas didáctico-pedagógicas implementadas en el aula, y, de esta manera, mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las Cátedras bajo escrutinio, nos propusimos el siguiente objetivo general: indagar acerca de las fortalezas y debilidades de los materiales didácticos impresos y/o auditivos, elaborados por los propios docentes, para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de una propuesta superadora en las cátedras objeto de estudio. Por otra parte, nos hemos planteado cinco objetivos específicos: (i) identificar las percepciones y el grado de satisfacción que tienen los docentes y alumnos acerca de la validez y utilidad de los materiales didácticos que se utilizan para el dictado de los contenidos teórico-prácticos; (ii) analizar el grado de coherencia y que existe entre los objetivos, contenidos teórico-prácticos y los criterios de evaluación planteados en el programa vigente de cada una de las asignaturas y los materiales didácticos diseñados por los propios docentes; (iii) elaborar una lista de criterios de evaluación (LCE) para evaluar la calidad de los materiales diseñados por los propios docentes y que se utilizan para el desarrollo de los contenidos teórico-prácticos; (iv) evaluar la calidad de los materiales en uso mediante la aplicación de la lista de criterios de evaluación (LCE) elaborada por los miembros del proyecto que integren los distintos subgrupos de trabajo; y (v) (re)elaborar los materiales didácticos existentes y/o diseñar nuevos materiales sobre la base de las fortalezas y debilidades detectadas.

### **Materiales y Métodos**

Con respecto a los sujetos que participarán en el estudio, debemos mencionar los siguientes:

- Los alumnos que hayan obtenido la Regularidad en cada una de las asignaturas objeto de estudio durante el ciclo lectivo 2018 y que rindan el examen final en el primer llamado del turno noviembre-diciembre 2018. Estas condiciones actuarían como reaseguro de que los

alumnos hayan utilizado el material didáctico en la clase y/o para el estudio de los contenidos teórico-prácticos.

- Los docentes (Titulares, Adjuntos, Asistentes, Adscriptos) que hayan conformado el equipo de cátedra de cada una de las asignaturas bajo escrutinio durante el ciclo lectivo 2018.

### **Materiales**

Para llevar a cabo nuestro estudio, será necesario analizar y/o diseñar, según corresponda, los siguientes materiales:

- Programas vigentes de las asignaturas (ciclo lectivo 2018).
- Materiales didácticos impresos y/o auditivos diseñados por los propios docentes utilizados para el dictado de los contenidos teórico-prácticos durante el ciclo lectivo 2018.
- Cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas para suministrar a los docentes y alumnos.
- Lista de criterios de evaluación (LCE) para evaluar la calidad de los materiales y detectar sus fortalezas y debilidades.

### **Procedimientos y lineamientos teóricos metodológicos**

En primer lugar, y con el fin de, por un lado, identificar las percepciones que tienen los docentes y alumnos acerca de la validez y utilidad de los materiales didácticos que se utilizan para el dictado de los contenidos teórico-prácticos, y, por otro, analizar el grado de coherencia que existe entre los objetivos, contenidos teórico-prácticos y los criterios de evaluación planteados en el programa vigente de cada una de las asignaturas y los materiales didácticos diseñados por los propios docentes, se suministrará a los sujetos que serán estudiados en este proyecto un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Luego se procederá a decodificar e interpretar los datos recabados. Nuestro trabajo se situará dentro del paradigma de la investigación cualitativa-interpretativa, ya que lo que se pretende es describir y comprender, en lo posible, un fenómeno a partir de lo que manifiestan quienes lo experimentan directamente, es decir, desde una perspectiva experiencial. Para analizar las percepciones de los docentes y estudiantes respecto de los materiales de estudio, aplicaremos el enfoque fenomenológico, el cual nos permitirá analizar las vivencias y experiencias de profesores y estudiantes y su forma de interpretarlas, para entender lo que ocurre en las aulas. Así, intentaremos explicar los comportamientos que dichos actores realizan, en función de cómo perciben, conciben, interpretan y sienten las situaciones de enseñanza y de aprendizaje a través del uso de materiales didácticos impresos o auditivos diseñados por los docentes. El objetivo de la fenomenología es la comprensión de los fenómenos a partir del punto de vista de quien los vive, enfatizando las diferentes valoraciones posibles sobre una realidad específica. El modo de analizar la información recogida será interpretativo. Teniendo en cuenta que se trata de un estudio exploratorio, en ningún caso se pretende extrapolar o generalizar los resultados más allá del propio conjunto de profesores y alumnos informantes, pero sí creemos que aporta una imagen de la diversidad de percepciones que tanto los docentes como los estudiantes tienen sobre la validez y/o utilidad de los materiales didácticos en cada una de las asignaturas/áreas objeto de estudio. Por otra parte, el presente estudio se enmarca dentro de lo que Navarrete Mosqueda (2011) denomina “proyecto de intervención”. Dentro del rubro educativo, un *proyecto de intervención* es un plan para lograr llevar a cabo mejoras en los procesos donde se hayan detectado fallas o procedimientos susceptibles de tener mejoramiento o algunos indicadores de posibles problemáticas. Asimismo, nuestro estudio se presenta como una propuesta de investigación-acción. Elliot (1994) define la investigación-acción como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de las pruebas ‘científicas’ de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (88).



Kemmis (1984), citado en Páez (2007: 75-76), ubica la estrategia dentro un paradigma socio-crítico y la define como:

Una forma de indagación autorreflexiva de los participantes (maestros, estudiantes o directores, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) la comprensión de tales prácticas, y c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Cuando Kemmis y McTaggart (1988: 30) se refieren a los puntos clave de la investigación-acción, los autores sostienen que esta forma de investigación:

1. Se propone mejorar la acción mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.
2. Es participativa, las personas trabajan para la mejora de sus propias prácticas.
3. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
4. Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas.
5. Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
6. Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
6. Induce a teorizar sobre la práctica.
7. Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba.

Por lo tanto, la investigación-acción implica una reflexión que el profesorado realiza sobre el desarrollo real de su práctica docente habitual, sobre lo que pretenden y planifican y lo que realmente hacen. La investigación-acción constituye un proceso de actividad continua en espiral: *acción --- observación --- reflexión --- nueva acción*. En este proceso de autorevisión, en el que se trata de profundizar en la comprensión que ya tenemos sobre el aspecto a evaluar, deberemos acumular el mayor número de evidencias y puntos de vista posibles. En este sentido, es menester utilizar diferentes fuentes y procedimientos de recogida de información, ya que las valoraciones realizadas por los distintos sujetos son elementos valiosos de contraste. Una vez recogida la información, será necesario interpretarla y valorarla, lo cual obligará al profesorado a plantearse qué aspectos o dimensiones evaluadas serán objeto de modificación e innovación; a concretar las propuestas de mejora que considere pueden introducirse (como hipótesis de acción a comprobar) y a diseñar programas de formación para aplicarlos con éxito, así como a evaluar de nuevo los resultados alcanzados de cara a modificar alguna de las acciones emprendidas o a comenzar el proceso nuevamente. La investigación-acción es considerada como un camino para que los profesionales de la acción educativa comprendan la naturaleza de su práctica y puedan mejorarla a través de decisiones racionales nacidas del rigor del análisis y no sólo de intuiciones, tanteos o arbitrariedades. Para la selección de un curso de acción es necesario, desde esta óptica, partir de un conocimiento profundo de una situación y sus propias y cambiantes características. Por ello, se afirma que el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica a partir de una cultura más reflexiva sobre la relación entre los procesos y productos en circunstancias concretas, rompiendo con el presupuesto racionalista de que la práctica puede reducirse a la aplicación de la teoría. Como señala Elliot (1994), “el movimiento de los profesores como investigadores, trata de promover una tradición investigadora alternativa, generando una teoría práctica (en contraste con la teoría “pura”) y buscando establecer un puente entre la teoría y la práctica” (185). En este sentido, y siguiendo a Carr (1995), la investigación-acción es un proceso activo, cuyo centro de atención se encuentra en el mejoramiento de las prácticas. Dicho proceso se focaliza en la transformación positiva de las prácticas con el objeto de proveer medios para traducir en acciones; es decir, se encuentra siempre dirigida a mejorar la educación, en particular los

procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través del análisis y la optimización de la práctica educativa. Un primer acercamiento hacia la resolución de las situaciones conflictivas es lograr identificarlas normalmente mediante un proyecto de investigación. Una vez que se ha identificado la cuestión que demanda atención, es posible embarcarse en el diseño de un proyecto designado para resolver favorablemente las situaciones encontradas. Consecuentemente, elaboraremos un diagnóstico que nos permita ver en forma comprensiva la magnitud y alcance de las cuestiones problemáticas o que requieren mejoramiento. Con el diagnóstico, lograremos una idea más acabada de lo que representa para cada una de las cátedras/áreas estudiadas en este proyecto la cuestión problemática objeto de análisis. Al delimitar el problema, lograremos que haya claridad entre lo que hayamos identificado y las acciones que se propongan para mejorar esa situación. Para la elaboración de la lista de criterios de evaluación (LCE), adaptaremos el modelo propuesto por Littlejohn (2011) y el modelo del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras (MCER) sobre las competencias lingüístico-textuales y la variedad de ejercicios y actividades didácticas. Además, llevaremos a cabo un análisis retrospectivo (Ellis, 2011), ya que los materiales didácticos serán analizados después de la práctica áulica en el ciclo lectivo 2018. Las listas de criterios de evaluación (LCE) son instrumentos que sirven para examinar los materiales de enseñanza de lengua mediante una serie de criterios de evaluación, en algunas ocasiones organizados en diferentes categorías. Los criterios son preguntas que tratan de evaluar un aspecto específico del material. Para lograr nuestro objetivo, aplicaremos LCE cuantitativas y cualitativas. Las LCE cuantitativas nos permitirán realizar una evaluación numérica de un determinado criterio (por ejemplo, mediante la escala *Likert* de Skierso (1991), mientras que las cualitativas nos permitirán formular preguntas que requieran respuestas abiertas de información subjetiva sobre los materiales, como por ejemplo, comentarios u opiniones de los sujetos encuestados (Richards, 2001). Por otra parte, las LCE cuantitativas nos posibilitarán realizar una evaluación en profundidad de los materiales didácticos, mientras que las cualitativas nos garantizarán una mayor fiabilidad y validez de los datos, ya que se trata de evaluaciones realizadas en grupos de trabajo (Mukundan y Ahour, 2010; Tomlinson, 2012; AbdelWahab, 2013. Dada la naturaleza de este proyecto, se formarán distintos subgrupos de trabajo; es decir, los integrantes del equipo serán distribuidos según la asignatura/área que dicten. Cabe destacar que todas las actividades que desempeñe cada uno de estos subgrupos estarán supervisadas por el Director y / o Codirectora del proyecto. Por otra parte, estos subgrupos trabajarán, de manera alternada, en forma independiente o mancomunada, según las fases o etapas por las que transite la investigación.

### **Conclusión**

Los retos de la universidad del siglo XXI plantean la necesidad de un nuevo proceso y compromiso educativo que asegure principios de calidad y eficiencia. Estamos convencidos de que para lograr este objetivo es esencial que todos los elementos implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje alcancen el máximo grado de calidad. En este sentido, sin lugar a dudas, los materiales didácticos constituyen uno de los elementos centrales de dichos procesos, ya que a través de su uso efectivo en el aula se establece la interacción entre los contenidos, el docente y el estudiante. En esta línea, creemos que evaluar los materiales didácticos impresos y/o auditivos elaborados por los docentes implicará un proceso continuo multifactorial que nos permitirá tomar decisiones didácticas y pedagógicas que repercutirán en el rendimiento académico de los aprendices. Por lo expuesto, y desde la perspectiva que trasciende al equipo mismo de investigación, alcanzar los objetivos propuestos en este proyecto constituiría un invaluable aporte para llevar a cabo acciones tendientes a mejorar las prácticas docentes.

### Referencias bibliográficas

- Abdel Wahab, M. (2013). Developing an English Language Textbook Evaluative Checklist, *Journal of Research & Method in Education*, pp 55-70.
- Carr, W. (1995). *For Education, Towards Critical Educational Inquiry*. London: Open University.
- Castillo Arredondo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Castillo Arredondo, S. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid. Pearson Educación.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. 2da. Ed. España: Akal.
- Dochy, F. & L. McDowell (1997). “Introduction: assessment as a tool for learning”. En *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 23, N° 4, 279- 288. Elsevier Science Ltd. London.
- Elliot, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (2011). Macro- and micro-evaluation of task-based teaching. En Tomlinson, B. (Ed.). *Materials Development in Language Teaching*. (2nd ed.) pp. 212-215. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, J. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Littlejohn, A. (2011): “The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse”, en B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*, pp. 179– 211, Cambridge: Cambridge University Press.
- Litwin, E. (1997). *Enseñanzas e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: EL Ateneo.
- Matute Vásquez, A. y Muriel Gómez, L. J. (2014). *La evaluación formativa en los procesos de aprendizaje de matemáticas*. Tesis. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1322>
- Mottier López, L. (2010). *La evaluación significativa*. Argentina: Paidós
- Mukundan, J. & T. Ahour, T (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970–2008). En B. Tomlinson & H. Masuhara (Eds.), *Research for Materials Development*, pp. 336–352.
- Navarrete Mosqueda, A. (2011). *¿Cómo se elabora un proyecto de intervención?* Disponible en <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.ar/>
- Páez, R. O. (2007). *Didáctica conceptual en el nivel universitario*. Argentina, Córdoba: Anábasis
- Puig Soler, F. (2008). El marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula. *Evaluación, Monográfico Marco ELE*, 78-91.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in. Language Education*. Cambridge: Cambridge. University Press
- San Martín, A. (1991). La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 26-28.
- Skierso, A. (1991). Textbook Selection and Evaluation. En M. Celce-Murcia (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle & Heinle.
- Tomlinson, B. (2010). Principles of effective materials development, en N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and practice*, pp. 81–108, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012). “Materials development for language learning and teaching” *Language Teaching*, 45(2), pp. 143–179.
- Zabalza Beraza, M. A. (2001). Formación del profesorado universitario. *Revista Investigación educativa, RIE*, 19, (82), 654-662.

## LENGUA Y DERECHOS. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA ESCUELA N.º 2 DE PUERTO IGUAZÚ

Contursi, Daniela  
Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC  
Córdoba, Argentina  
danicontursi@gmail.com

### Introducción

El *Programa de Escuelas Bilingües de Frontera* es un proyecto del Mercosur que fortalece la enseñanza en las zonas bilingües de las fronteras entre los países hispanohablantes con Brasil. Según el *Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular* para las escuelas de frontera, elaborado por el Sector Educativo del Mercosur en 2013, el PEBF, consiste en un modelo de enseñanza común en las zonas de frontera a partir del desarrollo de un programa de educación intercultural que enfatiza la enseñanza de las lenguas predominante en la región. El programa se encara como un proyecto de cooperación interfronteriza, manifiesta la intención de superar la idea de fronteras nacionales como barreras y límites, propone entender la frontera como una zona de acceso y oportunidades sociales, educativas, personales, culturales y económicas. Para ello se prevén ciertas prácticas interculturales, tales como la implementación de la lengua segunda en la cotidianeidad y la sensibilización hacia una segunda lengua, fomentar las relaciones personales entre los habitantes de ambas fronteras (esto se llevará a cabo mediante el intercambio de docentes o “cruce”), la planificación conjunta, la ampliación de contenidos; todo esto en el marco de la educación primaria.

[...]la construcción de este modelo común de enseñanza, el bilingüismo parte de las prácticas pedagógicas efectivamente desarrolladas en ambas lenguas, y no de la existencia de un espacio curricular previamente configurado, como sería el caso de una lengua que ofrece la enseñanza de una lengua extranjera” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007a, pág. 23).

El *Plan del Sector Educativo del Mercosur 2006-2010* propone un programa de trabajo para fomentar la enseñanza del portugués y el español como segundas lenguas en las escuelas de la región. Este programa, que se encontraba en funcionamiento al momento de firmarse la planificación, contempla, junto a la alfabetización lingüística, la inclusión de contenidos comunes que favorecen la integración regional en la educación básica. Además, entre sus objetivos está la promoción de un “programa de escuelas gemelas por país, priorizando en una primera etapa las fronteras bilingües, partiendo de la experiencia existente entre Argentina y Brasil y alcanzando progresivamente todas las fronteras” (Mercosur, 2006: 23). Uno de los lineamientos específicos de este plan de acción del Mercosur apunta a contribuir a la integración regional por medio de la gestión y el diseño de políticas educativas que promueven una cultura de paz, sociedades más democráticas respetuosas de los derechos humanos.

La interculturalidad es entendida como un quehacer, el PEBF define que estos son dos. Uno tiene que ver con la dimensión de las vivencias y el hecho de llevar a cabo diferentes prácticas que nos vinculan al otro y la posibilidad de elaborar sentidos conjuntos más allá del “mejor” y “peor” y sí en términos de “diferencia” como ventaja y no como un obstáculo; se trata de darnos cuenta de que esa diferencia, si bien nos distingue, es también un elemento que nos aúna en nuevo “nosotros” que incluye a todos. La segunda dimensión está vinculada al aspecto informacional de la interculturalidad, apunta a un currículum de conocimientos compartidos que posibilite el “sentirse partícipes de historias comunes” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Ministério da Educação, 2007b: 13). Es a través del reconocimiento del otro, la reflexión y sensibilización sobre su lengua y cultura, la participación en instancias propias de la otra cultura y el acercamiento a su cotidianeidad que el PEBF propone repensar y cuestionar esas representaciones acuñadas sobre la lengua y cultura extranjeras. Lo que justamente se pretende es repensar la “extranjería” del otro y debatir cuán realmente ajeno es a mi cultura el país vecino. Como si al acercarnos al otro

y conocerlo se refractara la visión de ellos y pudiéramos vernos con otros ojos, y probablemente continuáramos viéndonos tan distintos, pero también ahondaríamos en la comprobación de aquello que nos es común. Ante las grandes diferencias quedan aún los derechos, iguales para todos.

### Lenguas y fronteras

Recalcamos la importancia de la lengua no sólo en lo que atañe a un paradigma educativo sino también, como factor importante para describir la frontera y por lo tanto un elemento esencial del Programa: “Las fronteras se presentan descritas, entre otras perspectivas, a partir de los datos sociolingüísticos obtenidos al iniciarse el programa” (Mercosur, 2013:3). Para la elaboración del Programa de Escuelas Bilingües de Frontera entre Argentina y Brasil se constató el grado de conocimiento de español estándar en las provincias de Misiones y Corrientes, el grado de conocimiento de la lengua portuguesa que tenían los docentes y los alumnos y las representaciones vigentes sobre estas dos lenguas y sobre otras lenguas como el guaraní. A partir del PEBF las principales lenguas de circulación en la región tienen también un rol fundamental en la pedagogía.

El programa se desarrolla en las lenguas declaradas por el Mercosur, pero el documento de 2013 también refiere a lenguas predominantes en la región y entre estas lenguas no se considera al guaraní, sólo son predominantes el español y el portugués, es decir que, en estos términos, el guaraní si bien es una lengua oficial posee carácter restringido para el Programa. Esto último, afirma una vez más que las políticas lingüísticas que fomentan la valoración de las lenguas y su uso y funciones en la educación obedecen a factores no lingüísticos como el mercado laboral, el desarrollo económico, el turismo, la comunicación mediática entre otros. El énfasis de esta educación bilingüe está puesto entonces, sobre el español y el portugués.

El portugués y el español conviven en el espacio fronterizo, en particular, y regional, en general, con otras lenguas. El espacio de frontera se caracteriza, desde lo lingüístico, por su inestabilidad y procesos de conflicto y contacto sociolingüístico. Tanto el portugués como el español, caracterizadas como lenguas fónicas en este documento, adquieren diferentes modalidades y son afectados por situaciones de alternancias y mezclas lingüísticas, “transferencias”, “préstamos” y mixturas. El portugués y el español son dos lenguas oficiales del Mercosur<sup>1</sup> que se diferencian cualitativa y cuantitativamente, esta diferencia hace al mayor o menor prestigio de cada una de estas lenguas en el espacio fronterizo. Según el Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular<sup>2</sup>, el español posee mayor prestigio y mayor crecimiento demolingüístico que el portugués a nivel mundial; sin embargo, en la zona fronteriza argentino-brasileña, el documento da cuenta de una “micro-situación sociolingüística” donde el portugués tiene una presencia determinante y mayor prestigio que el español, esto es, en gran medida, debido a los factores económicos, laborales, turísticos y mediáticos. Según este documento, ambas lenguas son de prestigio, pero poseen estatutos sociales diferentes. El Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular reconoce que los niños de la frontera poseen repertorios discursivos diferentes y, por ende, la educación impartida debe tener en cuenta destinatarios diferentes también. Por ejemplo, este documento refiere a los niños argentinos como “bilingües”, según esto, el bilingüismo implica que los niños, además de su lengua materna que es el español, también hablan y entienden el portugués, lo que conlleva al reconocimiento de una “situación de hecho”. En cambio en Brasil los niños son en su mayoría monolingües en portugués, por lo que, previo a la alfabetización en lengua segunda, se proyecta una “sensibilización lingüística” del español, para el documento esta sensibilización conlleva fomentar una actitud positiva hacia la otra lengua y la otra cultura (en este caso, la lengua española y la cultura argentina) que precisa de la participación de toda la comunidad y no sólo de la escuela en particular, establece la necesidad de reflexionar sobre la función social de las lenguas en contexto y la implicancia de la enseñanza y aprendizaje tanto en lengua segunda como materna.

<sup>1</sup> Además de la predominancia y oficialidad del portugués y el español en la región, cabe destacar que el español es lengua oficial en 22 países y el portugués en 8.

<sup>2</sup> Este documento puede encontrarse en la base de datos de Mercosur Educativo.1

El *Programa de Escuelas de Frontera* del Mercosur propone trocar la definición de lenguas extranjeras por el de lenguas segundas o lenguas de vecindad. A los fines de acercar las culturas vecinas y reforzar la identidad regional, proponer el cambio de perspectiva sobre las lenguas y promocionar el interés por la lengua vecina acompaña estos procesos. En este sentido, uno de los ejes del programa lo constituye el “cruce” de los docentes, el hecho de impartir clases en lengua segunda en la escuela vecina y hermana y a los hablantes de la otra lengua: la experiencia dominante en lengua segunda es el docente y por eso es también la base del programa.

Las prácticas interculturales contempladas le otorgan una gran importancia a la lengua. En primer lugar, se pretende que la lengua segunda pase a ser parte de la comunidad, la alfabetización, más allá de la decodificación de una lengua es la “apropiación de la cultura escrita, de los usos sociales de la lengua en sus dimensiones sociales y culturales” (Mercosur, 2013), es decir que en lo que se hace hincapié es en los usos de la lengua segunda. El PEBF propone también realizar una reflexión sobre las representaciones de las lenguas y las culturas y reconocer la alteridad para repensar los prejuicios, valoraciones y estereotipos vigentes sobre culturas, lenguas y sujetos, por ello los contenidos van más allá de lo meramente nacional abarcando lo regional y buscando espacios comunes donde ambas culturas se asemejen y diferencien.

Las prácticas de la escuela serán bilingües en la medida en que los hablantes de español, de portugués convivan en las funciones escolares relacionadas a la producción y a la circulación del conocimiento. El bilingüismo trabajado en este documento presenta una estructura que parte de las prácticas efectivamente construidas en las escuelas, de la convivencia y de los contactos lingüísticos que se hacen presentes en la rutina escolar. La planificación conjunta, como otros encuentros entre el cuerpo docente, son oportunidades de la práctica del bilingüismo: hacen circular discursos hablados y textos escritos en las dos lenguas, permiten escuchar la lengua del otro y, por lo tanto, escuchar al otro y entenderlo en su lengua (Mercosur, 2013: 28).

## **Sobre la Escuela N°2**

Puerto Iguazú es el municipio más septentrional del departamento de Iguazú, en la provincia de Misiones. Es relevante en cuanto punto fronterizo ya que en él se encuentra la Triple Frontera o Punto Tripartito: la frontera internacional entre Paraguay, Brasil y Argentina. Es el 4° conglomerado urbano más poblado de Misiones (Instituto Provincial de Estadística y Censos, 2015). Debido a su ubicación y su importancia económica y administrativa, Puerto Iguazú es también una ciudad muy rica en diversidad cultural y lingüística, como una pequeña muestra de la riqueza provincial. En ella confluyen diferentes etnias y diferentes grupos de inmigrantes, actuales e históricos; y diversas lenguas como el portugués, el español y el guaraní como lenguas mayoritarias, y otras lenguas propias de cada colectividad además de la presencia cada más arraigada del portuñol.

La escuela N°2 se crea en el año 2006 por Resolución del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones N°614/06, en lo que era la escuela N°164 del barrio de Villa Nueva y se la declara integrante del Programa Bilingüe de Frontera. Ya en el marco del Programa de Escuelas Bilingües de Frontera, la Resolución Consejo General de Educación de la provincia de Misiones N°1087/07 establece el intercambio docente Argentina-Brasil entre las escuelas hermanas de Puerto Iguazú y Foz do Iguazú, este es el “cruce” que caracteriza el programa implementado. En el año 2009, la Resolución del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones N°65/09 desvincula la escuela N°2 de la escuela N°164, y la N°2 comienza a funcionar en un establecimiento propio en el barrio de Las Leñas<sup>3</sup>. La Escuela Intercultural Bilingüe N°2 de Puerto Iguazú es la segunda escuela con el

<sup>3</sup> Esta información pertenece al trabajo *Historia de la Escuela Intercultural Bilingüe N°2 de Frontera Jornada Completa Puerto Iguazú- Misiones* de la directora Sandra Grade, en la página de la Comisión Provincial de Actividades Científicas y Tecnológicas (Copracyt) de la provincia de Misiones <https://es.slideshare.net/copracytmnes/escuela-intercultural-bilinge-n2-de-frontera-jornada-completa-puerto-iguaz>

Programa de Escuelas de Frontera de la provincia de Misiones, la N°1 está ubicada en Bernardo de Irigoyen, y es la primera en incorporar la modalidad bilingüe en el Ciclo Básico secundario. La población de estas escuelas suele ser muy heterogénea y diversa no sólo en el aspecto cultural sino también, y evidentemente, en el aspecto lingüístico: específicamente confluyen el español y el portugués y, en ocasiones, hasta el portuñol.

La forma en que se concibe la frontera afecta a las interacciones entre los dos países y al modo en que se llevan adelante el PEBF en general y los programas de cada escuela, en particular. Los proyectos binacionales entre Argentina y Brasil apuntan a una transformación de la realidad nacional y de los pueblos de cada uno de estos países. En este sentido, una política educativa bilingüe e intercultural resemantiza la frontera como punto de encuentro o espacios idóneos para el desarrollo y mejoramiento de las relaciones entre ambas culturas. En estos espacios donde el portugués y el español coexisten, se incentiva la valoración y el reconocimiento de la otra lengua (en el caso de Argentina, el portugués), calificada como extranjera en los NAP (2012) y que, con el PEBF pasa a ser considerada lengua segunda. En la oferta de la Escuela N°2 podemos encontrar el portugués como lengua segunda y como lengua extranjera (la última opción de acuerdo con la ley de obligatoriedad del portugués). Si bien existe la materia Lengua extranjera: portugués de acuerdo con ley nacional de obligatoriedad en el currículo escolar, el portugués como lengua segunda no se encuentra como materia, ya que se sobreentiende en el marco del PEBF donde la lengua segunda funcionaría en paralelo con la lengua española adecuando las diferentes actividades bilingües.

El programa de escuelas de frontera y los documentos afines, insisten en las escuelas hermanas o escuelas espejo, que se encuentran cercanas unas a las otras y que trabajan juntamente con los mismos programas. El tratamiento de hermandad aúna y hace parte de lo mismo la realidad de cada escuela y la comunidad educativa de ambos lados de la frontera, se trata un poco como ser parte de lo que le pasa al otro, al tiempo que acerca e instala simbólicamente el eje de una identidad latinoamericana, resultado de historias comunes y, valga la redundancia, con lenguas hermanas, como también como lo son el español y el portugués. La frontera es un espacio permeable, de actuación compartida (MECyT, 2007a), donde se mixturán y resignifican lo cultural, lo social y lo político. Se trata de ampliar y diversificar la mirada y de comprender “la imagen que nos devolverían otros espejos” (MECyT, 2007a: 15).

Lo haríamos “hermanando” las escuelas en la frontera, construyendo en ellas y con ellas un modelo común de enseñanza en el que se abriesen otras posibilidades de historiarnos, de preocuparnos por la preservación y desarrollo del medio ambiente común, de ahondar en nuestras costumbres, de tomar contacto con las producciones que integran el patrimonio cultural de ambos países en un diálogo de reconocimiento y respeto de las diferencias, de ejercitar la intercomprensión de las lenguas en contacto. Las escuelas pondrían en relación sus formas de organización y estilos de funcionamiento. Y en esa convivencia, los actores institucionales descubrirían similitudes y diferencias, compartirían sus dificultades y sus logros y ¡hasta el mismo grupo de alumnos! (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Política para una nueva frontera, 2007: 15-16).

La Escuela N°2 de Puerto Iguazú desarrolla el programa de fronteras en conjunto con un centro Integrador de Jornada Simple Escola Adele en Foz do Iguazú de Brasil, que actúa como escuela hermana. Las realidades de estas escuelas (barrios alejados del centro, poblaciones de clase media y baja, favelas, problemáticas socioeconómicas, entre otros) son realmente complejas y el ingreso a los espacios en los que están ubicadas visibiliza el contexto de marginación en el que se desarrollan al constatar la distancia y desconocimiento de las políticas Estatales, nacionales, generales, y las realidades específicas de la población de estas escuelas.

En cuanto a las características lingüísticas de la escuela, si bien la mayoría de los estudiantes habla el español, también hay un importante porcentaje que posee el portugués o el portuñol como lengua materna.

Mientras que en el lado argentino la presencia del portugués es relativamente constante, como parte del repertorio receptivo, y en menor escala, producto de una parte significativa de los niños de las escuelas de frontera y de sus familias, lo contrario no es verdadero: los datos

sobre el lado brasileño no indican la presencia generalizada de niños y familiares hablantes de español o aún familiarizados con la comprensión de esta lengua. Este dato tiene consecuencias directas para la actuación de las escuelas del Programa (MECyT; MEC, 2007b: 9).

Debido a que es una importante zona de intercambio económico y turístico, a la fuerte exposición a los medios de comunicación masiva, a que la mayoría tiene familiares o son descendientes de brasileños y a la mayor frecuencia de estadía en el país vecino, los niños hablantes de español en la Triple Frontera manejan y/o comprenden, en su gran mayoría, el portugués; el PEBF admite el carácter de bilingües de los niños argentinos. De esta manera, a los docentes brasileños les resulta más fácil encarar las clases en la escuela argentina; por el contrario, para los docentes argentinos es mucho más difícil porque la mayoría de los estudiantes de la escuela de Foz Iguacu no son hablantes del español y tampoco aceptan la introducción de éste como lengua segunda. En este sentido es doble la dificultad para los docentes implicados en el programa de fronteras, no sólo deben alfabetizar en una lengua extranjera (anteriormente era vista en términos de “invasión”<sup>4</sup>), no hablada por la población, sino también deben resignificar la representación del español en Brasil y en la Triple Frontera en general. Agregamos también la mayor dependencia de los gobiernos nacional y provincial de las escuelas argentinas, esto no sucede en Brasil donde las escuelas funcionan con mayor autonomía e independencia. Así lo expresa el Acta 01/13 del Mercosur: “Brasil expresa la preocupación del Ministerio por la falta de acompañamiento en territorio de las escuelas, ya que a partir de 2012 la formación de los docentes está exclusivamente a cargo de las Universidades [...]” (Mercosur, Acta 01/13: 2).

La enseñanza de lenguas en el currículo educativo general es esencialmente alfabetizante. El PEBF califica a la escuela como “principal agente alfabetizador” y añade, además, que la alfabetización es una condición de la ciudadanía. Esto así entendido, da qué pensar: si la alfabetización es condición de ser ciudadano, ¿acaso quedaría marginada esa parte de la población analfabeta que pertenece a los sectores más pobres del país? Otra cosa sería considerar la alfabetización como un derecho inalienable de los ciudadanos y una obligación y deber de la educación. Sin embargo, entre condición y derecho, hay un trecho.

Una educación bilingüe e intercultural necesariamente precisa tantear fortalezas y “desventajas” de los estudiantes para explorar diferentes formas de actuar sobre las sociedades actuales; más allá del aula de clases, se ponen en juego diferentes tipos de aprendizajes, antecedentes étnicos y habilidades. El desafío de las escuelas interculturales bilingües consiste en difundir una educación homogénea y general a nivel país y heterogénea en un contexto específico y diverso.

Por Cooperación Interfronteriza se entiende la posibilidad de superar la idea de frontera nacional como una barrera- “en donde el país termina”- sino al contrario, de entenderla como la visualización del acceso a oportunidades sociales, personales, educativas, culturales, económicas nacidas de la presencia y en la interacción con el otro, superando prejuicios, peleas y disputas originadas en el período histórico anterior, o de la afirmación del Estado Nacional como instancia única de atribución de identidad, y que presentaba al otro como amenaza o como negación (MECyT; MEC, 2007b: 23).

## Conclusión

Las políticas lingüísticas correspondientes a la EIB aplicadas en la provincia de Misiones durante los años 2006-2015 apuntaron a un cambio de paradigma, a la asimilación de un discurso específico desde la perspectiva intercultural en la educación para los países del Mercosur. El reconocimiento de la diversidad lingüística y la multiculturalidad existente en nuestro país, y la valoración de esta diversidad en términos de riqueza y aporte a la identidad y no ya como problema a erradicar, resultó en el cuestionamiento de la relación lenguas-

<sup>4</sup> Expresión de una docente. Como lo confirma el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), esta expresión puede estar relacionada con concepciones iniciales de la frontera, donde ésta estaba asociada a los valores de soberanía y los derechos nacionales, “pero sabíamos que también traía consigo las connotaciones de división y freno frente al avance de un “otro” que, en cierto sentido, más que un vecino podía llegar a considerarse un adversario” (MECyT; MEC, *Escuelas de Frontera*, 2007: 15).



culturas que refleja relaciones asimétricas y de poder hacia el interior de la sociedad. Las políticas lingüísticas de la EIB intervienen en contextos donde las lenguas ocupan lugares de desprestigio social y cultural, entonces la implementación de estos programas posibilita el uso y desarrollo de las lenguas como factores de fortalecimiento de la identidad colectiva e individual de hablantes de estas lenguas minoritarias. Estas políticas y su implementación estuvieron acompañadas de importantes movimientos sociales, del empoderamiento de las minorías a partir del reconocimiento de los gobiernos nacionales y la sanción de leyes que favorecieron a estos grupos y legitimaron políticas inclusivas que les reconocieron derechos específicos reclamados históricamente.

El contacto y diversidad de lenguas en un territorio implican un problema para los Estados. Más allá del nuevo revisionismo y la perspectiva del enriquecimiento cultural e identitario para las naciones, es cierto que la variedad de lenguas pone en jaque otras cuestiones sociales que afectan a la población. Las naciones siempre tienden a resguardar “su” lengua, aquella con la cual se identifica la mayoría de la población. Siempre hay una hegemonía lingüística, y en los últimos años el rol de los Estados, por medio del sistema educativo, consistió en rever y cuestionar las representaciones que sustentan esa discriminación. Una educación orientada al plurilingüismo no resuelve en su totalidad el problema de la lengua, pero sí apunta a configurar contextos sociales en los que las relaciones humanas sean más igualitarias. El documento de 2007 alude a una presencia constante del portugués “como parte del repertorio receptivo [...] producto de una parte significativa de los niños de las escuelas de frontera y de sus familias” (MECyT; MEC, *Escuelas de Fronteras*, 2007: 9).

Esta situación micro-lingüística es la que hace del Programa Escuelas Bilingües de Frontera algo novedoso y único y, al mismo tiempo, más complejo, e implica un verdadero desafío para los Estados participantes. Al mismo tiempo es una oportunidad para responder desde la propia región y de acuerdo con las idiosincrasias propias, se trata de un proyecto enmarcado en experiencias puramente sudamericanas. La forma de abordar estas cuestiones dependerá del contexto histórico-político de las naciones y de las realidades socioeconómicas de los ciudadanos, mas también de los valores, prestigios y estatus de cada una de estas lenguas tanto en los ámbitos familiar y social en los que se inserta la comunidad educativa.

El Estado argentino no busca una solución profunda a la cuestión lingüística, sino que plantea el problema, lo visibiliza y queda latente. La educación intercultural es novedosa en tanto permite repensar nuestras escuelas y su función en la sociedad. El éxito educativo originalmente dependía del buen dominio del español en detrimento de otras variedades y lenguas que, o bien se consideraban inapropiadas o deficientes, o directamente no se tenían en cuenta en el proyecto escolar. En estos términos la EIB no propone la implementación de lenguas cooficiales en el país, sino la aceptación de una Nación multilingüe. Aquí se pondría en tensión la noción o estándar del Estado-Nación y una única lengua para su territorio, en cambio hablamos de naciones que contienen la diversidad y que la redefinen para construir una nueva identidad colectiva. Se trata de políticas de revitalización, protección, estandarización de las lenguas minoritarias que se extienden a los derechos sociales de algunas comunidades y plantean una percepción diferente de la diversidad en el país.

### Referencias bibliográficas

- Grade, Sandra (2011) *Historia de la Escuela Intercultural Bilingüe N°2 de Frontera Jornada Completa Puerto Iguazú- Misiones*. Recuperado de Comisión Provincial de Actividades Científicas y Tecnológicas (Copracyt):  
<https://es.slideshare.net/copracytmnes/escuela-intercultural-bilingue-n2-de-frontera-jornada-completa-puerto-iguaz>
- Instituto Provincial de Estadística y Censos (2015). Gran Atlas de Misiones. Posadas: Instituto Provincial de Estadística y Censos.
- Mercosur (2006) Plan del Sector Educativo del Mercosur 2006- 2010. Obtenido de Mercosur Educativo: Recuperado de: <http://edu.mercosur.int/es-ES/documentos-categoria/finish/7-planos-planos/412-plano-2006-2010.html>

\_\_\_\_\_ (2013a). Escuelas de frontera: Documento Marco referencial de Desarrollo Curricular. Recuperado de: <http://edu.mercosur.int/es-ES/documentos-categoria/viewcategory/54-escolas-de-fronteira-escuelas-de-frontera.html>

\_\_\_\_\_ (2013b) Acta N°1/13 V Reunión del Comité Asesor de Políticas Lingüísticas Sector Educativo del Mercosur. Recuperado de Mercosur Educativo: <http://edu.mercosur.int/es-ES/documentos-categoria/finish/337-2013/655-mercotur-rme-ccr-cap1-v-n-01-13-firmas.html>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007a), *Política para una nueva frontera o cómo transformar una división en una suma: Programa Intercultural Bilingüe de Frontera*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Ministério da Educação (2007b). Escuelas de Frontera. Brasilia y Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Ministério da Educação.

Resolución del Consejo Federal de Educación N°181/12.

Resolución del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones N°614/06.

Resolución del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones N°1087/07.

Resolución del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones N°65/09.

## **FRONTERAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN**

Elall, Eugenia Natalia  
Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC  
Córdoba, Argentina  
communicationcoffee@gmail.com

### **Introducción**

La polémica en relación con el sesgo androcentrista que manifiesta la lengua española en su estructura, trasladó su foco de atención del ámbito político al académico, involucrando a la Real Academia Española (R.A.E) cuyo principal objetivo es, desde la renovación de sus estatutos en 1993: “velar por que la lengua española, en su continua adaptación a las necesidades de los hablantes, no quiebre su esencial unidad”.

Sin embargo, esta institución esgrime dos razones para argumentar que una modificación en relación al sexismo en la lengua sería en vano: por un lado retoma el principio de la economía del lenguaje y, por el otro, el de la neutralización semántica. Lejos de aclarar la situación, esta neutralización ha colocado históricamente al hombre como referente del ser humano y ha generado una larga lista de asimetrías en una lengua que debiera mutar paralelamente a las nuevas configuraciones sociales.

Por su parte, los movimientos feministas que comenzaron a cuestionar las reglas gramaticales y su uso, hacen hincapié en la disimetría en el tratamiento que se hace de la mujer y los efectos de invisibilidad y discriminación que esto trae aparejado hace décadas.

Para los fines de este congreso, propongo analizar las condiciones sociales que posibilitaron, desde la década de los '90 en adelante, un avance en el camino de la igualdad de género en el lenguaje hispano; y también debatir la necesidad de trasladar los cambios generados al ámbito educativo donde las nuevas subjetividades sociales son formadas y la identidad cultural es transmitida.

Sostengo que es en este espacio de creación de saberes y contenidos donde hay que centrar el debate, analizar qué políticas lingüísticas se refieren a la cuestión de género y si se puede hablar de una planificación lingüística a futuro que promueva una modificación estructural de la lengua, ya que es responsabilidad de todos buscar las estrategias y herramientas lingüísticas para minimizar los efectos del sexismo.

### **La Real Academia Española y el lenguaje inclusivo**

El eje de la discusión actual gira en torno al “género”, pero no entendido solamente como la distinción natural entre lo masculino y lo femenino, sino también en relación al uso “genérico” del masculino en su condición de término neutro, es decir, que en su uso lingüístico incluye a todos los individuos de la especie, incluso mujeres. No así en el caso inverso.

Si profundizamos aún más en el análisis, observamos que el género es, según Lamas (1999), el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y lo que es propio de las mujeres (lo femenino). Por lo tanto la cuestión del género, en sus múltiples acepciones, se encuentra estrechamente ligada a nuestra cultura y al lenguaje como herramienta de comunicación, transmisión y construcción de la misma.

Esta idea se encuentra reflejada en la 23ª reunión de la Convención Nacional Constituyente el 3 de agosto de 1994 cuando la Sra. Lipszyc presentó el proyecto de Resolución por el que se propiciaba la eliminación en el texto de la Constitución Nacional de todo vocabulario o formulación que transmita estereotipos sexuales evitando así toda discriminación y sexismo argumentando que:

(...) debajo del concepto de igualdad ante la ley subyace un concepto androcéntrico de los seres humanos que se oculta al extender este paradigma a todos los humanos y definir entonces que las leyes son neutrales. Todos sabemos que no ha sido así. Uno de los soportes más formidables para que los varones se auto establecieran como representantes de la especie humana es el supuesto de que el lenguaje es neutro y que lo masculino puede incluir a lo femenino, mientras que lo femenino sólo se refiere a lo no masculino. Esta supuesta neutralidad del lenguaje es falsa, porque sabemos que el lenguaje es uno de los más formidables formadores del pensamiento y de la conciencia. Es el estructurador básico de nuestras categorías de pensamiento, es un ordenador del razonamiento y, por lo tanto, es un excepcional mecanismo de producción y de reproducción de lo ideológico. Por ende, produce y refuerza la discriminación y los prejuicios.

Como bien se sabe, la lengua no es un hecho dado naturalmente, es una construcción socio-cultural y objeto de luchas políticas, por tanto, es permeable a la transformación en función de los cambios de paradigma que se produzcan en la realidad social y de las nuevas políticas que se implementen, como es el caso de las políticas públicas de género aplicadas Argentina. En un principio estas políticas públicas estuvieron orientadas a tratar temas como la igualdad en el acceso al empleo, la participación social y política, la prevención de la violencia doméstica y la protección de las mujeres en situación socioeconómica desfavorable, y poco a poco, se fueron incorporando aspectos culturales que promovieron la participación de la mujer en la sociedad y modificaron los roles tradicionales en que se las ubicaba.

Es en el marco de las políticas públicas destinadas a promover la diversidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres que surgen las propuestas de lenguaje inclusivo en nuestro país, y algunos países vecinos como Uruguay. Estas acciones se vinculan con los acuerdos internacionales que promovieron la publicación de guías o manuales orientados a promover el uso del lenguaje inclusivo en instituciones públicas como el caso del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del 2008: Desafíos para la igualdad de género en la Argentina que en su línea de acción 5 incorpora el enfoque de género recalcando que:

(...) avanzar hacia la igualdad de género requiere también de la revisión de los distintos modos en que la oficina de país interpela y se comunica con sus públicos. Esto implica prestar atención a los significados respecto del género que PNUD Argentina construye a través de lenguajes, materiales y medios de comunicación y al mismo tiempo, desarrollar procesos comunicativos que alienten la igualdad entre hombres y mujeres y que remuevan aquellos sentidos que operan estereotipando o reforzando los prejuicios de género.

La inclusión del enfoque de género en las publicaciones y materiales de comunicación institucionales instaló los temas de la agenda social desde una perspectiva de género y sentó las bases para lo que posteriormente se publicó como la Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, en el marco del Programa de Modernización implementado desde el año 2012.

En esta guía proponen reflexionar acerca de la capacidad inclusiva del lenguaje utilizado en la cámara y evitar opciones léxicas que en este ámbito puedan interpretarse como sesgadas, discriminatorias o excluyentes. Principalmente enfocado en la producción legislativa y la redacción de aquellas normas que regirán para el conjunto de la ciudadanía. Como expresamos anteriormente, estas políticas de incorporación de un lenguaje igualitario y la eliminación del sesgo sexista, poseen un trasfondo internacional que las precede como es el caso de las Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje del Servicio de Lenguas y Documentos de la UNESCO de 1990, que a su vez cuenta con un antecedente: la resolución

14.1 de la UNESCO (1987) que en el apartado 1 recomienda evitar el empleo de términos que se refieren a un solo sexo, salvo si se trata de medidas positivas a favor de la mujer y la resolución 109 (1989) en la que se recomienda promover la utilización del lenguaje no sexista por los estados miembros.

Al adoptar dichas disposiciones, la Unesco afirmó que:

Habrán quizá quienes piensen que intentar liberar el lenguaje de ciertos usos lingüísticos sexistas equivale a poner la carreta delante de los bueyes, ya que el lenguaje, que refleja los prejuicios sexistas acumulados durante generaciones, no cambiará hasta que la igualdad de las mujeres con los hombres no se sancione realmente en la práctica y, consecuentemente, los prejuicios sexistas que el lenguaje transmite vayan desapareciendo paulatinamente con el tiempo. Sin embargo, pese a su dimensión conservadora y su carga tradicional, el lenguaje –por su estrecha relación dialéctica con el pensamiento– puede cambiar gracias a la acción educativa y cultural, e influir positivamente en el comportamiento humano y en nuestra percepción de la realidad.

Ya en 1996 las Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje, publicado por la UNESCO trata con más especificidad el tema de las profesiones que cada vez con más frecuencia eran ejercidas por mujeres: “Cuando empezó a haber mujeres que ejercían la medicina o la abogacía, al principio se hacía referencia a ellas empleando fórmulas tales como «una mujer médico», o «una mujer abogado». Había vacilación, no se sabía muy bien cómo designarlas”.

Más allá de estas intenciones, la RAE, principal exponente de la lengua española, sostiene que la actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina es artificioso e innecesario y va contra del principio de economía del lenguaje. Por tanto, “deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos”.

En relación a la ambigüedad en el uso genérico del masculino argumentan que se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Por ello, es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto.

A pesar de esta idea, muchas palabras con un fuerte contenido sexista fueron modificadas en el diccionario gracias al reclamo por parte de los movimientos feministas y otros organismos que defienden la diversidad, como es el caso de la palabra “femenino” que anteriormente era designado como el “sexo débil o endeble” o “maricon” para referirse a la persona homosexual.

Aunque es notable que el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) incluye palabras con un marcado peso sexista y discriminador, no se puede dejar de considerar que el diccionario tiene una finalidad descriptiva antes que normativa, es decir, incluye todas las acepciones que puede contener una palabra en función de su uso social.

A diferencia de su gramática, en la que sí establece normas, la motivación principal del DRAE no es realizar una lista de palabras que se pueden decir o no, sino registrar los distintos usos que los hablantes hacen de las palabras. Muchas veces, independientemente de lo que la RAE considere correcto o no.

Es claro que en este tema controvertido existen diferentes posturas, sin embargo, considero que es clave conservar un criterio despojado de toda afiliación ideológica para analizar qué tipo de aportes se pueden realizar desde la investigación académica

### **Educación y planificación lingüística**

La perspectiva de género es también incorporada en los estudios disciplinares y no solamente con la finalidad de recuperar la presencia y la acción de las subjetividades con sus emociones, ideologías o metas, sino que a su vez plantea otras concepciones sobre lo cultural, social, histórico o natural y también sobre la investigación académica.

Desde la sociología de la educación y, en particular, desde la pedagogía crítica, se empezó a perfilar, hace algunas décadas, una tendencia que evidenció el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas. La necesidad de una educación emancipadora y liberadora comprometida con la superación de las desigualdades sociales, por consiguiente, fue un planteamiento que empezó a cobrar mayor fuerza (Araya U. Sandra, 2004).

Sin embargo, ni en los sesentas y setentas, la sociología de la educación y la pedagogía crítica hicieron suyo el tema de las mujeres como un foco de las alternativas de liberación. Fue la distinción teórica entre sexo y género, introducida en la década del 70 por los estudios feministas, la que colocó las particularidades de lo femenino en el sistema educativo e inició con ello un nuevo debate acerca del papel que cumplía la educación en la perpetuación y reproducción de las desigualdades entre mujeres y hombres (Subirats, 1999, citado en Araya U. Sandra, 2004).

El ámbito educativo es un espacio de formación y creación de nuevas subjetividades y, por tanto, es importante conocer si existe alguna planificación lingüística en relación a la perspectiva de género que se aplique tanto a la literatura utilizada en las instituciones académicas, como al lenguaje cotidiano.

En España, las investigaciones sobre los estereotipos de género y el sexismo en los libros de enseñanza empezaron en los años noventa gracias a una fuerte promoción de estos temas por parte del Instituto de la Mujer y es uno de los principales lineamientos a nivel internacional, en materia de políticas de género, que dieron lugar a acciones sobre la lengua. A pesar de que el Instituto de la Mujer es una institución fundada y financiada por el gobierno español, sus actividades en la política y la planificación lingüística se pueden denominar “de abajo hacia arriba”, dado que se trata tan solo de recomendaciones y sugerencias a los profesionales, que no han resultado en una planificación de corpus o cambios oficiales de la norma lingüística por parte de la RAE, institución española encargada de establecer y mantenerla (Kuzmanović Jovanović, 2014).

Los libros utilizados en la enseñanza seleccionan y legitiman ciertas formas culturales, al mismo tiempo censurando otras, lo que hace que sean también unos constructos ideológicos. Como tales, transmiten ciertos modelos culturales a los estudiantes. Esos modelos también incluyen una visión de los papeles de mujeres y hombres, es decir, una ideología de género. Una vez que dicha ideología es adquirida (no sólo, evidentemente, a través del uso de los libros de texto, sino también mediante otras formas de discurso público), influye en el modo en que los estudiantes definen a su propio género e interactúan con el género opuesto (Kuzmanović Jovanović, 2014). De esta forma, los libros de texto se convierten en un instrumento más en la difusión de los estereotipos de género, o en el cambio y erradicación de esos estereotipos. En otras palabras, las representaciones culturales de lengua y de género forman parte de nuestra herencia cultural, por lo que cuanto más y mejor entendamos cómo se generan y cómo funcionan, más capaces seríamos de controlar y cambiarlas (Cameron, 2003, citado en Kuzmanović Jovanović, 2014)

Cooper (1997) explica que “la planeación lingüística comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos”.

La planificación lingüística contribuye tanto a la continuidad como al cambio, no sólo de la lengua en cuestión sino también de otras instituciones sociales, promoviendo nuevas asignaciones funcionales de las variedades lingüísticas, cambios estructurales en esas variedades y la adquisición de esas variedades por las nuevas poblaciones. La planificación lingüística contribuye a la estabilidad porque está limitada por las necesidades estructurales

de la lengua en cuestión y por los valores que esa variedad lingüística representa para sus hablantes.

Las políticas y la planificación lingüística se pueden implementar a través de las instituciones gubernamentales «la aproximación de arriba hacia abajo», pero también a través de las iniciativas individuales y de grupos, que parten de las prácticas lingüísticas concretas y se dirigen a los corpus lingüísticos normativos de las instituciones oficiales encargadas de la planificación lingüística «de abajo hacia arriba» (Filipović, 2009 citado en Kuzmanović Jovanović, 2014).

A ese segundo modelo pertenece también la así llamada planificación lingüística feminista (Pauwels, 2003 citado en Kuzmanović Jovanović, 2014), que se ocupa de la perspectiva de género en las políticas y la planificación lingüística que, hasta hace algunas décadas, no ha sido parte de la agenda de las instituciones oficiales del sistema y que hoy por hoy, como vimos, se está instalando en el debate público y académico.

### **Conclusión**

A partir de los datos recopilados se infiere que el reclamo en relación al sexismo en la lengua data de hace varios años y que en la década de los '90 se sentaron las bases y se dieron las condiciones, tanto a nivel internacional como nacional, para establecer una planificación lingüística en relación al sexismo.

Como Cooper señala, la planificación de la lingüística nunca es un fin en sí misma, sino que se lleva a cabo con objetivos no lingüísticos como la integración nacional, el control político, el desarrollo económico, la planificación de los grupos minoritarios y la movilización de masas. En este caso, podemos concluir que es el resultado de una larga lucha a favor de la igualdad de género cuya finalidad es que las mujeres se vean representadas en la escena social y en el lenguaje.

La enseñanza y utilización de un lenguaje no sexista en las escuelas, la administración pública y los medios de comunicación es un tema cada vez más controversial sobre el que se debe poner atención no solo a nivel normativo sino en el uso cotidiano de la lengua. En el caso del lenguaje escrito se pueden divisar cambios como el uso del símbolo “@” o de la “x” como método para evitar el uso masculino de las palabras que refieren a ambos géneros; o el uso de la vocal “e” con el fin de alcanzar una pretendida neutralidad, sin utilizar la “a” o la “o”. Estas modificaciones son exclusivas del lenguaje escrito y se hacen notorias en el día a día a través del uso de plataformas virtuales.

En cuanto a las propuestas de lenguaje no sexista, Calero (2002) expresa una visión crítica respecto a su posible eficacia, pero a la vez reconoce que la lengua no ha logrado acompañarse aún a los cambios sociales protagonizados por las mujeres en las últimas décadas. Para la autora, el avance social y cultural de las mujeres en occidente, fruto de largas luchas encabezadas por los movimientos feministas, inciden necesariamente en la lengua dado que los factores extralingüísticos son un importante motor en su evolución. El cambio es consustancial a las lenguas y estas, como obras humanas, deben dar cuenta de la sociedad que las acoge (Calero citado en Kuzmanović Jovanović, 2014).

Es por esto que propongo enfocar el debate sobre la necesidad de que el lenguaje sin rasgos sexistas sea parte de la educación primaria, secundaria e incluso universitaria, promoviendo así la transformación social desde las bases a partir de una planificación lingüística efectiva que tome en cuenta estos planteos y responda a las demandas de las nuevas configuraciones socioculturales.

### **Referencias bibliográficas**

- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4, núm. 2. Recuperado en PDF
- Barrancos, D. Los caminos del feminismo en la Argentina: historia y derivas. Publicado en Voces del Fénix. Recuperado en <http://www.vocesenelfenix.com/content/los-caminos-del-feminismo-en-la-argentina-historia-y-derivas>.
- Cooper, Robert L. (1997). La planificación lingüística y el cambio social. Cambridge University Press Sucursal en España. Recuperado en <http://>

- Desafíos para la igualdad de género en la Argentina. (2008). 1a ed. Buenos Aires. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo
- Furtado, V. (2013). El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. Artículo recuperado de la Revista Digital de Políticas Lingüísticas. Año 5, Volumen 5 (48-70). Disponible en:  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/download/8656/9513>
- Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en la Honorable Cámara de diputados de la Nación. (2015). Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dprensa/guia\\_lenguaje\\_igualitario.pdf](http://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dprensa/guia_lenguaje_igualitario.pdf)
- Kuzmanović Jovanović, A. y Duričić, M. (2014). Políticas lingüísticas sensibles al género y la deconstrucción de estereotipos de género en los manuales de ELE1. Verba Hispánica XXIII. Universidad de Belgrado. Recuperado en formato PDF
- Munévar, M. Dora. (2011). Saberes de género e investigación doctoral. *Polémicas Feministas*. 1: 26-38. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/polemicasfeminista/article/download/12416/12722>
- Real Academia Española (2005). Diccionario panhispánico de dudas en versión electrónica. Recuperado en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>
- Viotti, M. y Jofré, A. (2013). Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. Artículo de *La Aljaba* versión online vol.17. Recuperado en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-57042013000100010](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042013000100010)



## LOS PRÓLOGOS DEL LIBRO DE ESTHER ZAMORA Y BEATRIZ BETHENCOURT (1938) EN LA EDUCACIÓN URUGUAYA

Manziona Patrón, María Cecilia  
Universidad de la República  
Uruguay  
cemaja@gmail.com

### Introducción

Las políticas lingüísticas homogeneizadoras, vinculadas con el nacionalismo y purismo, se dirigen a que todo lo hablantes compartan una misma lengua para que sean considerados buenos ciudadanos (cultos, patriotas y partícipes de una cultura común) (Barrios, 2011), generando una tensión entre la unidad y la diversidad lingüísticas. La promoción de la variedad estándar como modelo de corrección idiomática que realiza el purismo como ideología es acompañada por la ideología nacionalista en la elección de una determinada lengua como referente de la nación. En este sentido, la construcción y consolidación de los Estados nacionales son situaciones oportunas para que se apliquen estas políticas lingüísticas homogeneizadoras, porque “*las lenguas juegan un papel de primer orden*” (Hamel, 1993: 6) en los procesos de organización de la dominación y la hegemonía de un grupo sobre otro.

La educación es un campo apto para la planificación del estatus de una lengua, determinando la adopción de una lengua de enseñanza en la educación; en tanto en la planificación del corpus, inciden las academias de la lengua, las gramáticas y los diccionarios (Kloss, 1969, en op. cit.).

Los dos conceptos, política y planificación lingüística, son inseparables, ya que una refiere a las decisiones relacionadas con el vínculo lengua-sociedad y la segunda atiende a su puesta en práctica (Calvet, 1997). Albertoni (2008) bien señala que, aunque cualquier grupo puede elaborar una política lingüística, el Estado es el más poderoso agente planificador, dado que aporta el marco jurídico, controla y evalúa el comportamiento de los usuarios respecto de su lengua. Albertoni (2017: 24) agrega:

*[...] los medios de comunicación son espacios institucionales donde se reproducen las ideologías lingüísticas hegemónicas, generalmente vinculadas al mantenimiento de una variedad estándar (Milroy y Milroy 2002). Lippi-Green (1997, apud Kroskrity 2004) señala que la ideología del estándar promueve un proceso de subordinación por el cual se valoriza la variedad estándar a la vez que se devalúan las variedades no estándares y los contenidos culturales asociados a ellas.*

Evidentemente, las prácticas estatales regulan los usos lingüísticos en las sociedades, sin embargo los medios de comunicación también contribuyen a promover el purismo y el nacionalismo lingüístico, desvalorizando las variedades no estándares.

Behares (1984) señala que la planificación lingüística y la educativa están muy vinculadas, dado que el abordaje de los problemas de la planificación lingüística inevitablemente pasa por la observación de los problemas de la planificación educativa. Uruguay ha reflejado esta interrelación tanto en educación primaria como secundaria, especialmente en épocas de importantes flujos inmigratorios como fue la década de 1930 (Manziona Patrón, 2016a).

Durante la construcción y consolidación de los Estados nacionales en la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, las lenguas nacionales tuvieron un proceso de imposición sobre la diversidad lingüística como referentes nacionales. La invención de un idioma estandarizado y homogeneizado degradó las variedades habladas realmente a la condición de dialectos (Anderson, 1993). Para responder al ideal nacional y facilitar la comunicación, la variedad lingüística de la élite fue el modelo utilizado por los Estados y los medios de comunicación, y las variedades exógenas fueron rechazadas. Los intelectuales tuvieron un papel preponderante

en la construcción y consolidación de la nacionalidad. En Uruguay José Pedro Varela en 1877 y Rodó en 1912 fueron figuras clave para el afianzamiento del español como lengua nacional (Manziona Patrón, 2016a).

Di Tullio (2003) plantea que la lengua nacional induce a su conocimiento y su preservación. Por eso, en los programas de las asignaturas de lengua y en los libros dedicados a ella, aparece la identificación nación – lengua en la denominación del español como “*idioma nacional*” o “*idioma patrio*” (op. cit.: 197), o “*lengua propia*” (Alonso, 1943: 155). Albertoni (2017: 17), siguiendo a Barrios (2014), señala que la “*denominación de una variedad lingüística se vincula con aspectos culturales, ideológicos, político-lingüísticos e identitarios; estos abordajes, a su vez, están condicionados por el contexto histórico y por el enfoque teórico del investigador*”. Así, en contextos políticos predominantemente nacionalistas, el nacionalismo lingüístico promueve formas de purificación de la lengua de elementos extranjeros, y le confiere a la lengua nacional “*la función simbólica de representar la identidad nacional*” (Di Tullio, 2003:15). Al decir de Garvin y Mathiot (1974: 308), “*la lealtad hacia una lengua*” significa que una comunidad lingüística desea “*retener su lengua y si es necesario*” defenderla “*contra la invasión extranjerizante*”.

La lengua común implica la delimitación de la identidad de grupo que pertenece a un territorio político determinado (Del Valle, 2007). La enseñanza de la lengua facilita la configuración de la identidad nacional, por ello los Estados nacionales se comprometen con su universalización mediante los programas y los libros oficiales. Los primeros son documentos prescriptivos y los segundos se convierten en verdaderos instrumentos de la planificación lingüística (Manziona Patrón, 2016a).

En Uruguay, el Decreto - Ley de Educación Común N° 1350 (1877), estableció la educación general, gratuita y obligatoria, el uso del español como idioma nacional en todas las escuelas, y tuvo en cuenta la formación de maestros, lo que para Behares (1984) y Oroño (2016) se vincula con la consolidación del Estado. Es de destacar que la Ley N° 3939 (1912) refrendó el español como lengua nacional, con la extensión de la educación secundaria pública y la implementación de una asignatura específica para la enseñanza del español, Idioma Castellano, en todo el país (Manziona Patrón, 2016a). Sin embargo, el impacto social y político de las políticas lingüísticas y educativas de 1912 no tuvo la misma magnitud que en 1877, dado que la generalización de la educación secundaria no previó la gratuidad y la obligatoriedad, ni la formación de los docentes (Manziona Patrón, 2016a).

En las décadas del 30 y 40 del siglo XX, la lengua fue un referente importante de la nacionalidad, que se reflejó en la educación primaria (Oroño, 2016) y en la educación secundaria (Manziona Patrón, 2016a).

### **El contexto socio histórico de la década de 1930 en Uruguay**

El golpe de Estado de Gabriel Terra (1933-1938) fue el acontecimiento político que signó la década. La alianza suprapartidaria entre fascistas y antifascistas recogió los debates ideológicos europeos y aprovechó las circunstancias de la muerte del líder colorado José Batlle y Ordóñez y la crisis financiera mundial (1929). El gobierno de Terra continuó moderadamente las políticas públicas de corte nacionalista del período batllista, con la profundización del “*dirigismo económico y una conducción estatista, aunque orientada a fortalecer el protagonismo del sector privado nacional y extranjero*” (Caetano, 2016: 40). La política exterior se destacó por la ruptura de las relaciones con la URSS (1935) y con España (1936), así como por el fortalecimiento de las “*relaciones políticas y comerciales con la Alemania nazi y la Italia fascista*” (op. cit.: 41). El gobierno terrista protagonizó una reforma constitucional que fortaleció a los partidos tradicionales y conservadores. Si bien la inmigración europea fue importante, las políticas de limitaciones se ahondaron, negando la entrada a expulsados de otros países, por razones de seguridad (Manziona Patrón, 2016a).

En el campo educativo tuvo lugar la separación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad de la República (1935).

### **El Plan de 1936 en educación secundaria y las asignaturas de lengua**

Una de las primeras medidas del gobierno dictatorial de Terra fue la reforma de la Universidad, que incluía la escisión de la Sección de Enseñanza Secundaria, de la Universidad, que se llevó a cabo el 11 de diciembre de 1935, mediante la Ley N° 9523. Esta decisión tuvo como consecuencia que la Universidad se convirtiera en uno de los frentes opositores del gobierno golpista (Manzione Patrón, 2016a, 2017a). La transformación de la Sección Secundaria en un ente autónomo del Estado tenía como objetivo esencial el desbaratamiento de la Universidad como centro de poder político e intelectual que desde su fundación había ido logrando más espacios de autonomía del Poder Ejecutivo. Desde 1922, siguiendo el Manifiesto de Córdoba (Argentina) de 1918, en la Universidad unos de los puntos principales de los debates eran los alcances de la autonomía y la organización de los Consejos y Secciones. Sin embargo, la Ley N° 9523 no tuvo en cuenta estas deliberaciones universitarias.

Las finalidades del nuevo organismo según la Ley N° 9523 apuntaban a la formación cultural integral y ciudadana de los estudiantes (Petit Muñoz, 1969). La ley solo hacía referencia a los deberes de los ciudadanos, mientras que se obviaban sus derechos, lo que denotaba *“una inconfundible filiación de ideología autoritaria”* (op. cit.: 119). Además, en la organización de las autoridades de la institución la ley dejaba en minoría la representación docente respecto de la designación del Poder Ejecutivo. La represión y el control de los docentes y estudiantes, y la exaltación patriótica fueron la tónica en la educación secundaria de la época (Maronna, 2008). Aunque durante ese período se proyectó la formación docente para educación secundaria, no se concretó y los cargos se ocuparon por designación directa con intervención del poder político (Pedretti, 2008). Ya en enero de 1934 las autoridades de la Universidad realizaron el Congreso de Profesores de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad, impulsado por quienes al año siguiente serían las primeras autoridades del flamante Consejo de Enseñanza Secundaria. Entre ellas, se encontraban dos profesores de Idioma Castellano: Adolfo Berro García y José Pereira Rodríguez (Manzione Patrón, 2016a, 2017a).

En 1936, el Consejo de Enseñanza Secundaria, en su nuevo rol como ente autónomo del Estado, consultó al profesorado y a los directores de los liceos sobre la reformas a aplicar. El nuevo plan de estudios comenzó a implementarse con objetivos que concordaban con la Ley N° 9523: la formación cultural y ciudadana, y el estímulo a las vocaciones para la habilitación de las profesiones universitarias (Enseñanza Secundaria, 1938). La educación secundaria se ocupó fundamentalmente de temas técnicos: el currículum y la didáctica. Sin embargo, en educación primaria, durante la época de Terra, se puso énfasis en la *“cultura moral”* (Oroño, 2016: 130) e incluía no solo la reforma de planes y programas, sino la formación de maestros. De esta manera, la escuela confirmaba su carácter de elemento fundamental en la construcción y consolidación de la nacionalidad.

Fustes (2016: 56) indica que durante las primeras décadas del siglo XX en Uruguay hay algunos factores relacionados con pronunciamientos sobre la lengua:

- *una fuerte inmigración europea sobre todo desde España, Italia y algunas regiones de Europa Oriental entre el último cuarto del siglo XIX y mediados del siglo XX, lo que transformó el paisaje humano del Uruguay (sobre todo urbano) (...).*
- *la presencia (aunque no siempre más abiertamente manifiesta) de ideologías más cercanas a los nacionalismos del siglo XX que a los del siglo XIX (...).*
- *el distanciamiento respecto de las primeras generaciones de los nacidos dentro del período en que los lazos políticos con la exmetrópoli española ya estaban cortados, por lo tanto, diferenciación dialectal en el español de América (...).*

- *la mayor presencia de las clases populares en ámbitos intelectuales, gracias al crecimiento económico del país y a las políticas sociales implementadas (que se inscriben en el período batllista) (...).*

La creación de la Academia Nacional de Letras (ANL) (Decreto- Ley N° 10.350) que se concretaría en 1943, luego del antecedente de la Academia Uruguaya de la Lengua (AUL) en 1923, como Correspondiente de la Real Academia Española, es una de las manifestaciones sobre la lengua de las décadas del 20, 30 y 40. Barrios (2015: 241) sostiene que la creación de la ANL es una medida “*prescriptiva, antes que nacionalista [...]. La prescripción idiomática opera como contenedora de la diversidad y la administración normativa de las particularidades regionales previene cualquier peligro de fragmentación lingüística*”. Desde la fundación de la AUL, la educación, la prensa y la administración tuvieron a la Real Academia Española como referente de la norma lingüística.

Uno de los aspectos interesantes de esa época es la referida a la asignatura de lengua en educación secundaria (Manzione Patrón, 2016a, 2016b, 2018). En 1912, año en que comenzó la generalización de la educación secundaria en Uruguay, el plan había inaugurado la asignatura Idioma Castellano, nombre que claramente aludía al lugar de origen de la lengua. El Plan de 1936 denominó Idioma Español (1° y 2° año), y Español y Literatura Española (3° año) a la asignatura de lengua, en directa referencia al Estado español. Los tres programas tenían un carácter correctivo y se orientaban metodológicamente según la frase de Américo Castro: “*Idioma antes que Gramática*” (Enseñanza Secundaria, 1938: 515). Esta indicación de Castro encabezó los siguientes programas de Idioma Español (Manzione Patrón, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018), lo que significó por un lado, un alejamiento de la enseñanza de la Gramática anterior a 1912 y por otro, una postura instrumental y absolutamente correctiva en la enseñanza de la lengua. Américo Castro, exiliado en el Río de la Plata durante la Guerra Civil Española (1936-1939) fue un gran defensor de la pureza del Idioma de España; sus ideas sobre la lengua y la relación con la enseñanza y los medios de comunicación tuvieron gran efecto en Uruguay y Argentina (Di Tullio, 2003; Manzione Patrón, 2016a, 2016b).

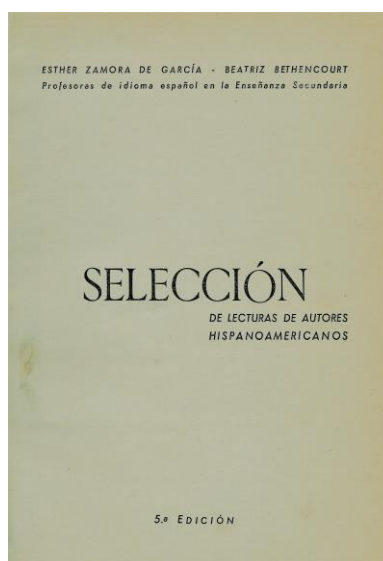
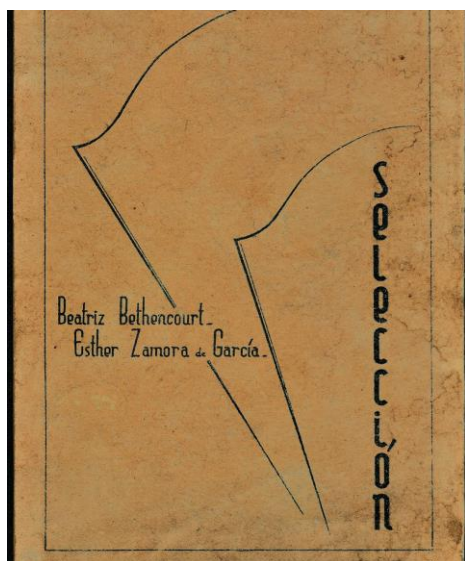
La bibliografía para el profesorado incluía una gama de autores con distintos perfiles teóricos (Andrés Bello, Eduardo Benot, Américo Castro, Julio Casares y la Real Academia Española con la Gramática de 1931, el Diccionario de 1936 y el Diccionario Ilustrado de 1927). Las referencias a la Real Academia Española hicieron que fuera la obra que más incidencia tuviera en el programa de 1936. El modelo de lengua, entonces, era el de la literatura de Hispanoamérica y el de la gente culta como ya planteaba Bello (1941) en el siglo XIX (Manzione Patrón, 2016a, 2016b).

### **Esther Zamora y Beatriz Bethencourt. Los prólogos de *Selección de lecturas de autores hispanoamericanos* (1938)**

Esther Zamora de García (1907 – 1996) fue una odontóloga que se dedicó a la enseñanza de español, desde que en 1933 accediera por Concurso de Oposición y Méritos de la asignatura Idioma Castellano en Enseñanza Secundaria. Integró comisiones redactoras de programas en la década de 1950, fue directora liceal e inspectora de la asignatura durante cuatro años hasta su jubilación en 1974. También fue profesora en el Instituto de Estudios Superiores, institución de formación docente privada, durante diez años. Estuvo vinculada con la Academia Nacional de Letras, como integrante de la comisión de Gramática y fue nombrada socia honoraria de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay en 1990 (Manzione Patrón 2016a) (Fotografía 1).



Fotografía 1. Esther Zamora de García (gentileza de la familia).



Fotografías 2 y 3. Tapa y portada del libro *Selección de lecturas de autores hispanoamericanos* de Esther Zamora de García y Beatriz Bethencourt.

Beatriz Bethencourt fue profesora de Enseñanza Secundaria entre 1931 y 1972 en las asignaturas Idioma Castellano, Idioma Español, Español y Literatura Española y Literatura en liceos de Montevideo (Manziona Patrón 2016a). Al momento, carecemos de otros datos biográficos.

Según testimonios de familiares y colegas de Esther Zamora, el libro *Selección de lecturas de autores hispanoamericanos* data de 1938 (Fotografía 2), aunque los ejemplares no consignan fecha de edición ni hay datos en la Biblioteca Nacional. Para este trabajo se ha tomado la 5ª edición (Fotografías 2 y 3). Es de observar que el orden de los nombres de las autoras es diferente en la tapa y la portada del libro. [Aquí van Fotografías 2 y 3]

El libro fue publicado mientras estaba en vigencia el Plan de 1936, época de empuje xenófobo influido por los movimientos fascistas europeos. En 1962 el libro, como instrumento de la planificación lingüística, fue recomendado para la habilitación de establecimientos privados de Enseñanza Secundaria, mientras regía el Plan de 1941, por lo tanto, fue utilizado, por lo menos, hasta mediados de la década del 70. El manual era una selección de fragmentos de textos en prosa y poemas de autores hispanoamericanos, en torno a núcleo temáticos.

En el primero de los prólogos, a cargo de las autoras, *Palabras iniciales*, se expresaba que los destinatarios eran los estudiantes de 1° y 2° año liceal. Sin embargo, en el Plan de 1936 la asignatura incluía 3° año con el nombre Español y Literatura Española. A partir de 1941, la asignatura Idioma Español abarcó solo 1° y 2° año, por lo que en la asignatura Literatura de 3° año se utilizó el libro. En el prólogo también se aclaraba que los temas gramaticales aplicables a cada texto no se habían desarrollado por la imposibilidad de realizar un trabajo metódico y que el libro respondía a un “*ansia de renovación*” en la enseñanza de la lengua (Zamora y Bethencourt, S/f.: 3).

El segundo texto, *A manera de prólogo*, está firmado por Miguel de Unamuno, un pensador español comprometido con la corrección y pureza de la lengua española que tuvo un papel fundamental entre los intelectuales hispanoamericanos de la época. Sin dudas, a pesar de que su muerte se da el 31 de diciembre de 1936 en el transcurso de la Guerra Civil Española, su pensamiento centrado en los acontecimientos políticos y sociales de España tuvo influencia durante las décadas siguientes en América, especialmente en Uruguay, como lo demuestra el libro de Zamora y Bethencourt (1938). Unamuno mantuvo relación epistolar con muchísimos intelectuales uruguayos entre 1900 y 1936, entre ellos José Enrique Rodó con quien cruzó veinte cartas (once de Rodó y nueve de Unamuno) entre 1900 y 1916 (Romiti, 2016). Entre las cuestiones básicas que compartieron estos dos intelectuales se encuentra la de publicitar las ideas que promovieran los cambios necesarios en las sociedades hispanoamericanas del comienzo del siglo XX. Los dos maestros de la juventud de la época valoraban “*a la educación como el gran motor del cambio*” (op. cit.: 17). Recordemos en este punto que Rodó había prologado los primeros libros específicos para la enseñanza de castellano en Uruguay en la primera etapa de la extensión de la educación secundaria en 1912, *Introducción al estudio del idioma castellano. Compendio de la Gramática Razonada* (1911) y *Compendio de la Gramática Razonada* (1913). Allí Rodó manifestaba que la preservación de la unidad y pureza de la lengua era la base de la consolidación de la identidad nacional, manteniendo los lazos lingüísticos entre América y España (Manziona Patrón, 2016a, 2018). Como plantea Asencio (2004), Rodó concebía a la educación y a la lengua de España como instrumentos fundamentales para la unidad de la nación.

En sintonía con estas ideas, en el prólogo de Zamora y Bethencourt, Unamuno proponía sus concepciones sobre política lingüística y educativa en dos apartados, *El difícil arte de leer bien* y *Hacen falta lectores*, donde se ponía énfasis en la lectura de textos literarios como instrumento para la enseñanza de la lengua “*madre e hija nuestra*”, en este caso, de español: “*Lectores de español! [...] ¡Lectores que enseñen a leer español a los niños y a los grandes de España! [...] Y lectores de español para fuera de España*” (Zamora y Bethencourt, S. /f.: 6). Nótese que Unamuno denominaba español al idioma que se hablaba en América, en consonancia con el nombre de la asignatura de lengua en educación secundaria uruguaya desde la década del 30 (Manziona Patrón, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b).

Para Unamuno, entonces, la unidad de la lengua dependía de los lectores (y de su formación mediante la enseñanza de la lengua) de la literatura en español porque España se presentaba como la protectora de las naciones americanas y guardiana de la relación lingüística y cultural entre las naciones hispanoamericanas. Aunque no se hacía referencia explícita a los flujos inmigratorios, el libro de Zamora y Bethencourt contribuyó con la afirmación del lazo cultural y lingüístico con el Estado español, dejando de lado las variedades americanas y extranjeras.

## Conclusión

En Uruguay, la década de 1930 se caracterizó por la dictadura de Gabriel Terra (1933 – 1938), en la que se dieron manifestaciones xenófobas. En este contexto se creó el Consejo de Enseñanza Secundaria (1935), institución autónoma del Estado escindida de la Universidad, que reafirmó el español como lengua nacional mediante asignaturas específicas (1936). El

nuevo Consejo implementó un plan y, con ello, las asignaturas Idioma Español (1° y 2° año) y Español y Literatura Española (3° año) que significaron una fuerte vinculación con la lengua de España. Los tres programas para la enseñanza de la lengua estuvieron regidos por el pensamiento del filólogo Américo Castro, y tuvieron una impronta prescriptiva, literaria y academicista con clara implicancia de las ideologías homogeneizantes: el purismo y el nacionalismo lingüístico.

El libro de Zamora de García y Bethencourt, *Selección de lecturas de autores hispanoamericanos* (1938), que concibió la lengua como una unidad a preservar, tuvo vigencia hasta la década de 1970. Mientras que el primer prólogo de las autoras, *Palabras iniciales*, presentaba el libro como un instrumento didáctico de renovación para la enseñanza de la lengua, el segundo, *A manera de prólogo* que estaba firmado por el intelectual Miguel de Unamuno (1864 – 1936), planteaba cuestiones de política lingüística y educativa. Específicamente, presentaba a la literatura como un referente fundamental de la unidad de la lengua española, al igual que Rodó en los prólogos de Gámez Marín en 1912. En los dos casos se muestra cómo influyeron los intelectuales en la confirmación del español como lengua nacional.

En todo caso, el libro de Zamora y Bethencourt (1938), instrumento de la planificación lingüística, puso énfasis en la enseñanza correctiva de la lengua, respaldada por la literatura hispanoamericana, en respuesta a las corrientes lingüísticas inmigratorias, en consonancia con los programas oficiales de la época (1936), siguiendo las líneas político lingüísticas y educativas del comienzo del proceso de generalización de la educación secundaria uruguaya comenzado en 1912.

### Referencias Bibliográficas

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Albertoni, P. (2008). *La cuestión de la norma lingüística en los prólogos de gramáticas del español*. Montevideo, Colección Estudiantes, FHCE.
- Albertoni, P. (2017). *Donde nace el tú de la patria: la construcción de la identidad etnolingüística rochense*. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo, Inédito.
- Asencio, P. (2004). Una frontera sociolingüística en el Uruguay del siglo XIX: lengua española e identidad nacional. Recuperado de [www.benjamins.com](http://www.benjamins.com), Spanish in context. 1, 2.
- Barrios, G. (2011). La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática. En Senz, S. y Alberte, M. (eds.). *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Volumen I. Barcelona, Melusina.
- Barrios, G. (2014). La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. En Hipperdinger, Y. (comp.). *Lenguas: conceptos y contactos*. Bahía Blanca, Editorial de la Universidad Nacional del Sur. 77-105.
- Barrios, G. (2015). Diversidad lingüística y unidad nacional en la historia de Uruguay. En Del Valle, J. (ed.). *Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid, Editorial Aluvión.
- Bello, A. y Cuervo, R. J. (1941). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Buenos Aires, Librería Perlado.
- Caetano, G. (2016). La vida política. En Caetano, G. (dtor.). *En busca del desarrollo entre el autoritarismo y la democracia. Tomo III. 1930-2010*. Montevideo, Tradinco.
- Calvet, L. J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial.

- Del Valle, J. (2007). La lengua, patria común: la “hispanofonía” y el nacionalismo panhispánico. En Del Valle, J. (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt/Madrid, Vervuert-Iberoamericana. 31-56.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Enseñanza Secundaria (1938). *Memoria presentada al Consejo Nacional por el Presidente y Director General, Profesor Eduardo de Salterain y Herrera. Marzo 1936-1938*. Montevideo, Impresora Uruguaya.
- Fustes, J. M. (2016). *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970*. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo, Inédito.
- Garvin P. L. y Mathiot, M. (1974). La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. En Garvin, P. L. y Lastra, Y. (eds.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, UNAM. 303-313.
- Hamel, R. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. En *Revista Iztapalpa*. 29, 5-39.
- Kroskrity, P. (2004). *Language ideologies*. En Duranti, A. (ed.) *A companion to linguistic anthropology*. Cornwall, Blackwell Publishing. 496-517.
- Manzione Patrón, Ma. C. (2016a). *Lenguaje, educación y Estado: la enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 1973*. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo, Inédito.
- Manzione Patrón, Ma. C. (2016b). Dos nombres y un mismo objetivo: Idioma Castellano/Idioma Español y la corrección idiomática. En *Revista SPEU. Diacronía-Sincronía*. X, 10, 4-8. Montevideo, Impresora Delta.
- Manzione Patrón, Ma. C. (2017a). Idioma Castellano o Idioma Español: la reafirmación del español como lengua nacional en la educación secundaria uruguaya entre 1912 y 1941. En Acevedo, F., Nossar, K. y Viera, P. (comp.). *Educación y democracia: desafíos para la transformación*. Montevideo, UDELAR-ANEP, Tradinco.
- Manzione Patrón, Ma. C. (2017b). Los objetivos de la enseñanza de español en educación secundaria uruguaya de 1936 y 1963. En Da Hora, D.; Lopes, J.; Pedrosa, R. y Marques de Lucena, R. (orgs.). *Anales del XVIII Congreso Internacional de ALFAL*. Bogotá: Formato CD, ISBN 978 – 85 -7539 -906 -4.
- Manzione Patrón, Ma. C. (2018). La creación de los liceos departamentales y la reafirmación del español como lengua nacional (Uruguay, 1912). En Ochoviet, C. y Parodi, S. (coords.). *Borradores, Humanidades*. Montevideo, Camus Ediciones. 2, 2, 24-33.
- Maronna, M. (2008) (coord.). La creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. En: *Historia de Educación Secundaria. 1935-2008*. Montevideo, Consejo de Educación Secundaria. 2, 41-64.
- Milroy, L. y Milroy, J. (2002). *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*. Londres, Routledge & Keagan Paul.
- Oroño, M. (2016). *El lenguaje en la construcción del Estado nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Filgueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo, Tradinco.
- Pedretti, A. (2008). *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*. Montevideo, Editorial Byblos.
- Romiti, E. (2016). *Unamuno y Uruguay: archivo epistolar*. Montevideo, Biblioteca Nacional de Uruguay- Universidad de Salamanca.
- Zamora de García, E. y Bethencourt, B. (S/f.). *Selección de lecturas de autores hispanoamericanos*. Montevideo, Editorial Comini.



## **LA ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN UNIFORMES EN GRAMÁTICA Y FONÉTICA INGLESAS**

Negrelli, Fabián  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
fabiannegrelli09@gmail.com

Capell, Martín Salvador  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
mscapell@unc.edu.ar

### **Introducción**

Numerosos autores (González, 2005; Anijovich, 2010; Mottier López, 2010; Matute Vázquez y Muriel Gómez, 2014; entre otros) consideran que evaluar es uno de los temas más difíciles de la pedagogía, y la instancia más difícil de un docente comprometido que debe calificar a un estudiante. Jorba y Sanmartí (1993) sostienen que “Cada vez más se considera que si se quiere cambiar la práctica educativa es necesario cambiar la práctica de evaluación, es decir, su finalidad y el qué y cómo evaluar” (36). Sin lugar a dudas, comprender que la evaluación es intrínseca a los procesos de enseñanza y de aprendizaje tiene directa relación con la comprensión de la función pedagógica de la evaluación. En este sentido, es preciso puntualizar que la función pedagógica de la evaluación es actuar como un dispositivo pedagógico que debe regular continuamente los aprendizajes. Para que ello suceda es fundamental que el docente considere dicha regulación, comenzando por la planificación de la clase y culminando con la evaluación de los contenidos. Es precisamente en la etapa de la evaluación cuando surgen preguntas como: ¿cuál es la función pedagógica de la evaluación?; ¿qué tipo de decisiones se toman a partir de los resultados?; ¿cuáles son las consecuencias de la calificación otorgada?; ¿están aseguradas la validez, fiabilidad y objetividad de los instrumentos que se aplican y de las calificaciones que se otorgan?; ¿están los docentes suficientemente capacitados y/o entrenados para corregir las evaluaciones? No podemos ignorar el hecho de que es precisamente como resultado del proceso de evaluación que el alumno es promovido a un nivel siguiente en la sucesión en que han sido ordenadas esas adquisiciones, o bien sufre el impedimento para continuar y, en consecuencia, debe volver sobre la etapa anterior para revisar, corregir, adquirir aquellas competencias y/o conocimientos que aún no han sido asimilados para superar la presente etapa y ser promovido a la siguiente. Es relativamente simple concluir que, al menos parcialmente, el hecho de permanecer, detenerse, avanzar en la carrera al ritmo previsto o a un ritmo menor depende del juicio que el profesor elabore, de acuerdo con determinados criterios, sobre lo que demuestra el alumno en la situación diseñada a los efectos de la evaluación. Este lugar central que ocupan los momentos de evaluación en relación con la carrera académica de los alumnos es lo que nos impulsó a realizar un análisis profundo de la situación que permitiese garantizar objetividad y consistencia por parte de los evaluadores al momento de calificar lo que denominamos genéricamente la “prueba” y que, al mismo tiempo, garantizara imparcialidad en la representación de los intereses de los alumnos. En este contexto, durante el periodo 2016-2017, llevamos a cabo en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, un estudio que nos condujera a lograr prácticas evaluativas justas en las áreas de gramática y fonética inglesa, dotando a la evaluación de confiabilidad y transparencia. En este trabajo, nos focalizaremos en los objetivos, metodología empleada y principales resultados de dicha investigación.

### **Acerca de la fiabilidad y la objetividad en las correcciones de las evaluaciones escritas**

Lograr prácticas evaluativas justas implica trabajar en pos de dotar a la “prueba” de confiabilidad y transparencia. En este sentido, diversos autores han argumentado extensamente acerca de la fiabilidad de las calificaciones y de la influencia negativa que ejerce la subjetividad en la percepción y actitud de los que corrigen (Bachman, 1990; Gass, 1994; Alderson, Clapham y Wall, 1995; Bachman y Palmer, 1996; Bachman y Cohen, 1998; Bachman, 2002; Hughes, 2003; Brown, 2004; Alderson, 2005; Fulcher y Davidson, 2007; Bachman y Palmer, 2010; Arnal-Bailera, Muñoz Escolano y Oller-Marcén, 2016). Sabemos que la objetividad es intrínseca a la tarea de medir. Decimos, por tanto, que una medición es objetiva si dos o más agentes, aplicando las mismas técnicas y procedimientos, llegan a resultados similares con un grado mínimo de desvío. Si bien existen otros instrumentos para realizar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, las pruebas escritas y/u orales constituyen actualmente el único instrumento que contempla el Reglamento de Exámenes vigente en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (en adelante FL, UNC) para evaluar a los alumnos que han obtenido la regularidad en una asignatura y determinar si están en condiciones de ser promocionados al nivel superior. El tipo de “prueba” que fue objeto de análisis en la presente investigación puede considerarse, siguiendo a Hyland (2003), como una *evaluación sumativa*, dado que se califica formalmente y se lleva a cabo al final de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el fin de determinar si se han logrado los objetivos planteados para todo el curso. Así, en las asignaturas que fueron objeto de estudio en nuestro proyecto, la “prueba” se constituye en una herramienta de poder y de control y en una suma de puntos con el objetivo de generar una calificación que impacta definitivamente en la decisión del docente de promover a los estudiantes a niveles superiores, lo cual, se torna, al menos, cuestionable.

### **Acerca del marco teórico**

La evaluación es fundamental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que determina la acreditación necesaria para que los estudiantes puedan participar en la comunidad educativa. El impacto de los modos de evaluar es una problemática susceptible de ser analizada y explorada en profundidad debido a que, en muchos casos, son las características de los procesos de evaluación las que determinan las prácticas pedagógicas concretas. Sin lugar a dudas, el campo de la evaluación es parte de una realidad sobre la cual docentes e investigadores debemos reflexionar de manera sistemática en los procesos mencionados. Cantón Mayo y Pino Juste (2011) arguyen que la evaluación juega un papel de gran relevancia ya que “[...] además de conocer el grado de dominio alcanzado por el alumno en relación con los objetivos propuestos, la evaluación también sirve para determinar si el proceso de enseñanza ha sido adecuado para alcanzar dichos objetivos” (18). La fiabilidad de las calificaciones en la evaluación de lenguas está condicionada por distintas fuentes de variación. El resultado de un examen debería reflejar lo que sabe el alumno; sin embargo, según Bachman (1990), las mediciones lingüísticas son una interacción compleja entre los aspectos controlables y menos controlables del contexto evaluador, y las características del estudiante que es examinado. Para dicho autor, los aspectos controlables son el marco y los atributos de la prueba, tales como el tipo de examen, las consignas, la respuesta esperada, y los parámetros y criterios de evaluación. Aspectos menos controlables son la suficiencia de la muestra, la precisión de la escala con la que hay que juzgarla y la mediación de los jueces entre la escala y la muestra. Las características del estudiante son su experiencia en el idioma, su cultura y madurez, entre otros aspectos. En este contexto, evaluar un aprendizaje es, pues, una acción encaminada a estimar, apreciar o juzgar el valor o mérito que tiene el cambio en el conocimiento, capacidades o actitudes de los estudiantes. Por otra parte, cuando se aplica la

evaluación a la enseñanza universitaria se amplía el campo de ideas, términos y significados relacionados y derivados de la evaluación. Así también se habla de (a) *medir*, como la asignación de un número a un objeto, según una regla aceptable, o (b) de *codificar*, como la atribución de un valor a una actuación en una prueba. La medición en la enseñanza es la comparación de una tarea de aprendizaje (tipos de percepciones, comprensiones, conocimientos declarativos y procedimentales, o capacidades de respuesta que un estudiante debe poseer para tener éxito en un aprendizaje) con su respectiva unidad (tal como las puntuaciones de una prueba educativa), con el fin de averiguar cuántas veces la segunda unidad está contenida en la primera experiencia. En este orden de ideas, el concepto *medición* se refiere a un amplio rango de tareas de aprendizaje, entre ellas las destrezas y competencias específicas, que tienen distintas valoraciones para los profesores, incluso de una misma asignatura o cátedra. En consecuencia, la medición requiere un análisis sistemático y una reflexión crítica acerca del rasgo, habilidad o tarea que está midiendo el ítem de una prueba. El concepto de fiabilidad es aplicable a cualquier instrumento y, por lo tanto, también al instrumento que emplea el docente para evaluar. De este modo, la fiabilidad es una cualidad esencial que debe estar presente en todos los exámenes de carácter académico-científico, y que deciden la promoción al curso siguiente. Por definición, podemos decir que una prueba es fiable cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna. Una prueba alcanza un elevado coeficiente de fiabilidad si los errores de medida quedan reducidos al mínimo (Uebersax, 1988; Hayes y Hatch, 1999; Stemler, 2004; Johnson, Penny y Gordon, 2009; Gwet, 2014). Las pruebas se consideran fiables cuando, midan lo que midan, proporcionan puntuaciones comparables cuando se repite su aplicación, o se compara con otra equivalente. La fiabilidad debe entenderse como el término que describe la consistencia que existe entre las medidas, la ausencia de error. Así, se dice que un *test* o *prueba* es fiable cuando mide con la misma precisión, da los mismos resultados, independientemente del sujeto calificador. Podemos decir que a más fiabilidad, más estables y consistentes son los resultados de las pruebas entre una aplicación y otra. En este sentido, fiabilidad, confiabilidad o precisión denotan la cualidad de un instrumento que permite que cualquier docente-calificador asigne la misma puntuación bajo las mismas condiciones. Diferentes estudios que se han llevado a cabo han demostrado que las calificaciones de jueces competentes e independientes pueden variar (Hill y Parry, 1994; Wiley y Haertel, 1996; Black y William, 1998; Moscal y Leydens, 2000; Silvestri y Oescher, 2006; Sadler, 2009; Rezaei y Lovorn, 2010). Lo que es importante para un juez, puede ser menos para otro. En este contexto, muchos errores en la calificación son atribuibles a la variable “juez”. Según Wolf (1990) y Watts y García Carbonell (1999), se han identificado tendencias en los errores, tales como la gravitación hacia el punto medio de una escala, evitando los extremos; a otorgar puntuaciones similares a características que el evaluador considera similares, pero que no lo son; y al efecto “halo” o tendencia a permitir que la impresión general del ejercicio influya en la evaluación de lo específico. A través de lo expuesto, no quedan dudas de que la tarea de corregir y calificar una prueba dista mucho de ser sencilla y requiere de un entrenamiento continuo y profundo. En este sentido, Huitrado y Climent (2013) sostienen que la formación académica de los profesores-correctores es determinante a la hora de calificar las tareas. Dichos autores agregan que el colectivo de profesores en formación es generalmente el que presenta una mayor dispersión de calificaciones y, por ende, señalan la necesidad de una formación específica. Respecto de los aspectos del entorno que influyen en la calificación, podemos mencionar la hora del día, las distracciones en la sala donde se califica y el orden de presentación de los ejercicios. Los aspectos influyentes que surgen de los propios ejercicios son la organización, el desarrollo, la calidad argumental, la longitud, la ortografía y la caligrafía. La velocidad con la que los jueces se ven obligados a evaluar y su actitud personal ante la presión a ceñirse a criterios prefijados también pueden influir. Por otra parte, de exámenes que derivan consecuencias significativas para los alumnos, igualmente puede provenir una presión adicional sobre los jueces. Estos

problemas de tipo operativo, cuya magnitud e importancia no pueden ignorarse de modo alguno, se complican cuando se unen a las preocupaciones teóricas por el “constructo” o concepto objeto de evaluación. En la evaluación de una lengua, se evalúa la competencia en esa lengua junto con la habilidad en la comunicación oral y escrita y la adecuación del contenido. En este orden de ideas, Bachman y Palmer (1996) proponen el modelo de *habilidad comunicativa en la lengua (Communicative Language Ability)*, en el que se definen una serie de competencias que componen dicha habilidad. Es decir, la habilidad comunicativa se puede desglosar en dos: por un lado, los mecanismos ‘psicofisiológicos’ y, por otro, las ‘estrategias metacognitivas’. Estas incluyen una competencia estratégica y una competencia lingüística. Esta última, a su vez, se desglosa en una competencia para la organización gramatical y textual- y otra pragmática – funcional y sociolingüística. Los conocimientos temáticos y el contexto de la situación completan, en una descripción muy breve, lo que para estos autores es la habilidad comunicativa en la lengua y lo que debe ser objeto de evaluación en una lengua. Otro aspecto a considerar en pos de lograr prácticas equitativas de evaluación, son los *criterios de evaluación*. Creemos que las escalas o criterios de evaluación - entendidos como indicadores para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en los diferentes niveles de concreción curricular - constituyen el referente fundamental para determinar el grado de consecución de los objetivos generales de la asignatura. Dichos criterios deben ser considerados, entonces, como puntos de referencia que hacen posible la calificación de lo que nos proponemos evaluar; en otras palabras, deben ser referentes de valor argumentados que nos ayuden a conocer en qué medida un sujeto alcanza el dominio de cada área. Como hemos señalado en el párrafo anterior, las escalas o criterios de corrección se diseñan para lograr valoraciones sistemáticas. Sin embargo, a menudo fallan en su propósito, ya que al interpretar la escala, los jueces pueden diferir en su interpretación. En este sentido, diversos autores (Watts y García Carbonell, 2005; Robb Singer y LeMahieu, 2011) recomiendan la adopción de criterios con descriptores de los diversos niveles o grados de corrección de las respuestas. Según estos autores, este tipo de criterio combina las virtudes de dos clases de criterios: por un lado, la rapidez de los criterios globales, holísticos o de impresión que utilizan los jueces muy experimentados y, por otro lado, la obligación de considerar aspectos específicos que conllevan los criterios analíticos, que benefician a los jueces con menos diplomacia y entrenamiento.

**Acerca de los resultados en las asignaturas *Práctica Gramatical del Inglés y Gramática Inglesa I***  
Tal como fue estipulado en el proyecto presentado oportunamente ante SECyT UNC, a los fines de recolectar la muestra, los miembros del equipo que dictan ambas asignaturas procedieron a diseñar y administrar el examen (“la prueba”) en un todo de acuerdo con los contenidos disciplinares y formato de evaluación impartidos durante el ciclo lectivo 2016. En cada una de las asignaturas, la muestra estuvo conformada por 60 exámenes -elegidos de forma aleatoria- correspondientes al turno de Exámenes Finales Regulares de noviembre de 2016. Los exámenes fueron luego divididos en tres grupos de 20. En una segunda fase, se abocaron a realizar la descripción y análisis de los objetivos y perfil del egresado de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés (Plan de Estudios vigente), para continuar, luego, con la descripción y el análisis de los objetivos, contenidos disciplinares, metodología de trabajo, formas y criterios de evaluación en cada una de las asignaturas foco de esta investigación. En su informe, llegaron a la conclusión de que si bien tanto los objetivos como la metodología de enseñanza y de evaluación planteados en los respectivos programas respondían a las pautas y descriptores establecidos en el Plan de Estudios vigente, los criterios de evaluación no estaban lo suficientemente descriptos o establecidos para asegurar fiabilidad en la corrección de los exámenes independientemente del docente que corrigiera esa prueba. En consecuencia, se procedió a revisar este punto. Asimismo, se suministró una encuesta a los alumnos, en la cual se hizo hincapié en su experiencia personal en el cursado de *Práctica Gramatical del Inglés y Gramática Inglesa I* durante el ciclo lectivo 2016. En términos generales, se

observó un amplio consenso entre los alumnos respecto de que a lo largo de su trayectoria como estudiantes en la Facultad de Lenguas habían experimentado a menudo en las distintas cátedras la falta de uniformidad en cuanto a los criterios de corrección de sus evaluaciones (valoración de errores, respeto por las ideas, distintas exigencias en cuanto a la profundidad en el desarrollo teórico de un tema, entre otros aspectos) con respecto a las de otros compañeros, dependiendo de quiénes habían sido los docentes que habían corregido los exámenes. En cuanto a las asignaturas objeto de estudio en esta oportunidad, las respuestas de los alumnos corroboraron nuestra hipótesis inicial en cuanto a la sensación de los alumnos con respecto a la existencia de diferentes criterios de corrección y calificación utilizados por los distintos docentes de la cátedra. Entre otros aspectos, los alumnos resaltaron el hecho de que la aplicación de diferentes criterios de corrección reflejaba cierta imparcialidad por parte de los docentes, lo cual generaba situaciones de manifiesta imparcialidad. Así, el equipo docente de ambas cátedras procedió a corregir el primer grupo de exámenes que fueran fotocopiados y preservados oportunamente para este fin. Los distintos evaluadores corrigieron en forma individual, y sin establecer ni acordar previamente criterios de corrección (excepto los establecidos en el Programa de cada asignatura), los 20 exámenes que formaban parte del primer grupo de la muestra. Posteriormente, se realizó una reunión con los miembros del equipo de investigación (se aplicó la técnica del *grupo de discusión*) a los fines de verificar la presencia o ausencia de uniformidad de criterios de evaluación entre los distintos sujetos evaluadores. Esta sesión fue coordinada por el director y la codirectora del proyecto. A modo de ilustración, nos referiremos específicamente a los hallazgos respecto de la asignatura *Práctica Gramatical del Inglés*. Entre las conclusiones a las que arribamos, creemos que vale la pena mencionar las siguientes:

(1) en solo dos casos (10%) hubo coincidencia con respecto a la calificación final obtenida; por lo tanto, eran fundadas las quejas y/o percepciones de los alumnos en cuanto a la ausencia de criterios unificados de corrección.

(2) Existía una necesidad imperiosa de mejorar y compartir las prácticas evaluativas de la cátedra, sobre todo con en el caso del evaluador N.º 4 (donde se nota mayor disparidad en cuanto a las notas o porcentajes otorgados en cada caso con respecto a los otros evaluadores), quien se había incorporado a la cátedra recientemente y, por ende, carecía de la experiencia que poseían los otros tres evaluadores, quienes se venían desempeñando en el área de gramática inglesa durante varios años.

(3) Los docentes de la cátedra debían trabajar en pos de desarrollar métodos o procedimientos de corrección fiables que garantizaran a los alumnos resultados justos.

(4) Era necesario describir los distintos tipos de errores cometidos por los alumnos y acordar la importancia de dichos errores en la calificación final con el objeto de elaborar una normativa de aplicación que lograra la máxima estandarización con respecto a los criterios de evaluación que debían seguir todos los miembros de la cátedra.

Sobre la base de estos resultados, nos abocamos al diseño de una taxonomía descriptiva y explicativa de errores para fijar criterios uniformes de corrección. Luego de cumplir con esta fase, se implementó una segunda etapa de corrección para verificar en qué medida se habían podido unificar dichos criterios. En términos generales, en esta segunda etapa de corrección, no se observaron diferencias significativas, por lo cual podemos concluir que: (1) era necesario unificar criterios de corrección; (ii) los criterios consensuados fueron aplicados de manera uniforme por los distintos evaluadores; y (iii) los resultados del presente proyecto en esta área fueron altamente positivos.

#### **Acerca de los resultados en la asignatura *Práctica de la Pronunciación del Inglés***

En una primera etapa, los miembros de este subgrupo de trabajo se abocaron a la lectura y análisis de los programas de la asignatura bajo escrutinio. Al respecto, pudieron observar que, si bien en el programa de *Práctica de la Pronunciación del Inglés* explicitaban los criterios de

evaluación que se aplicarían al momento de puntuar los exámenes parciales y finales, estos criterios estaban redactados de manera muy general, lo que permitía una multiplicidad de consideraciones posibles al momento de calificar la producción de los estudiantes. En una segunda etapa, recolectaron la muestra que se utilizaría en las distintas instancias de corrección a los fines de verificar la posible ausencia de criterios unificados y las consecuentes soluciones. Esta de tarea de corrección fue llevada a cabo por parte de los miembros del subgrupo como así también de otros docentes de la Cátedra, quienes lo hicieron en calidad de colaboradores externos. En una tercera etapa, se organizaron sendas reuniones en las que se aplicó la técnica de *grupos de discusión*. En estas reuniones se compartieron las particularidades y dificultades experimentadas en el proceso de evaluación de las muestras. Asimismo, se verificó el grado de convergencia o divergencia que hubo entre las calificaciones y/o puntajes dados a las distintas “pruebas” por cada uno de los docentes-calificadores. En algunos casos, se observó cierta disparidad en cuanto a cómo calificar las transcripciones en las que se utilizaron símbolos fonéticos pertenecientes a otra variedad del inglés que no fuera la que se enseña en esta asignatura (por ejemplo, si el estudiante transcribía una palabra representándola en inglés norteamericano, en vez de representarla en inglés británico, que es el que se utiliza, al menos en las transcripciones). En otros casos, se advirtió que no existía uniformidad con respecto a cómo tratar un error repetido; en este sentido, algunos de los docentes lo consideraban tantas veces como se repitiera, mientras que otros lo consideraban solo una vez, ya que era un solo error que, casualmente, aparecía un determinado número de veces. En base a estos dos principales problemas que se advirtieron, se creyó necesario definir con mayor precisión los criterios con el fin de proceder a una nueva evaluación de las mismas pruebas. Luego de esta instancia, se procedió a la segunda evaluación. En este caso, la paridad en las calificaciones fue notoria. Estas acciones nos permitieron arribar a ciertas conclusiones: (i) es necesario establecer, como una sección obligatoria de los programas de estudio, una enumeración detallada de todos los criterios que se deberán tenerse en cuenta al momento de corregir los exámenes, a los fines de lograr una calificación fiable, independientemente de quién la lleve a cabo; (ii) es necesario distribuir entre los miembros de la cátedra un instructivo detallado y ejemplos de producciones escritas de alumnos con las correcciones esperadas según el tipo y valoración del error; (iii) de aquí en adelante, será necesario entrenar a los profesores que se sumen al equipo docente de la cátedra en la aplicación de estos criterios unificados de corrección.

### **Conclusión**

A modo de conclusión, deseamos resaltar que en pos de llevar a cabo una evaluación justa en el aula, lo cual implica que sea equitativa, válida y transparente, el objetivo central de nuestro estudio fue asegurar la fiabilidad de las calificaciones de las pruebas escritas en las asignaturas bajo escrutinio. Es fundamental que tengamos en cuenta que desde el momento que somos los docentes quienes planteamos qué, cómo y cuándo evaluar, estamos involucrando nuestra propia subjetividad. Es por ello que más allá de las discusiones acerca de las concepciones y de las formas que puedan considerarse más pertinentes o apropiadas para llevar a cabo la acción de evaluar por parte del docente, esa acción tiene una importancia fundamental, ya que en ella se produce el encuentro entre los criterios sostenidos por la institución educativa y por el que “enseña” por un lado, y lo que le es posible mostrar al alumno como adquisición durante un periodo preestablecido, por el otro. Luego de haber concluido nuestra tarea, confiamos en que los resultados de esta investigación aumentarán significativamente la fiabilidad en la corrección de las pruebas escritas en las cátedras objeto de investigación, ya que los alumnos obtendrán calificaciones sustancialmente más discriminatorias al haber una mayor concordancia entre jueces. Por otro lado, si bien nuestro proyecto fue concebido teniendo en cuenta algunas asignaturas de los planes de estudio de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés, los resultados muy probablemente sean de interés para

mejorar el proceso de evaluación de otras asignaturas en las que se observe la misma problemática.

### Referencias Bibliográficas

- Alderson, J. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. Londres: Continuum.
- Alderson, J. C., Clapham, C. y Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnal-Bailera, A., Muñoz Escolano, J. M., y Oller Marcén, A. (2016). Caracterización de las actuaciones de correctores al calificar pruebas escritas de matemáticas. *Revista de Educación*, 371, 35-60.
- Bachman, L. F., y Cohen, A. D. (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Language testing construction and evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2002). Alternative interpretations of alternative assessments: some validity issues in educational performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21 (3), 5-19.
- Black, P. J., y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5 (1), 7-73.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. New York: Pearson Education.
- Cantón Mayo, L., y Pino Juste, M. (2011) (Coord.). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fulcher, G., y Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment. An advanced resource book*. Nueva York: Routledge.
- Gass, S. (1994). The reliability of grammaticality judgements. En E. Tarone, S. Gass y A. Cohen (Eds.). *Research methodology in second language acquisition* (pp. 303-322). Hillsdale, N. J: Lawrence Earlbaum Associates.
- González B. J. (2005). *Calificar no es evaluar*. Bogotá: Nuevo Horizonte Bogotá DC.
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability* (4<sup>ta</sup> ed.) Gaithersburg: StatAxis Publishing.
- Hayes, J. R., y Hatch, J. (1999). Issues in measuring reliability. *Written Communication* 16 (3), 354-367.
- Hill, C., y Parry, K. (1994). Models of literacy: the nature of reading tests. En C. Hill & K. Parry (Eds.), *From testing to assessment: English as an international language* (pp. 7-34). Harlow, Reino Unido: Longman.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huitrado, J. L., y Climent, N. (2013). Conocimiento del profesor en la interpretación de errores de los alumnos en álgebra. *PNA*, 8 (2), 75-86.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Johnson, R., Penny, J. y Gordon, B. (2009). *Assessing performance: developing scoring and validating performance tasks*. Nueva York: Guilford Publications.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula*, 20, 20-23.

- Matute Vázquez, A., y Muriel Gómez, L. J. (2014). *La evaluación formativa en los procesos de aprendizaje de matemáticas* (Tesis de licenciatura). Universidad de Antioquía, Facultad de Educación. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1322>.
- Mottier López, L. (2010). *La evaluación significativa*. Argentina: Paidós
- Rezaei, A. R., y Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15 (1), 18–39.
- Robb Singer, N., y LeMahieu, P. (2011). The effect of scoring order on the independence of holistic and analytic scores. *Journal of Writing Assessment*, 4.
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34, 159-179.
- Silvestri, L., y Oescher, J. (2006). Using rubrics to increase the reliability of assessment in health classes. *International Electronic Journal of Health Education*, 9, 25–30.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 9 (4). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>.
- Uebersax, J. S. (1998). Validity inferences from interobserver agreement. *Psychological Bulletin* 104, (3), 405-416.
- Watts, F., y García Carbonell, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Wiley, D. E., y Haertel, E. H. (1996). Extended assessment tasks: purposes, definitions, scoring and accuracy. In M. B. Kane & R. Mitchell (Eds.), *Implementing performance assessment: promises, problems and challenges* (pp. 61-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolf, R. M. (1990). Rating scales. En Keaves, J. P. (ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.



## EL CONTACTO DE LENGUAS: SUSTITUCIÓN DE LOS VALORES DEL CASTELLANO, EL CASO DE ‘LUEGO’

Páez, Juan Pablo  
Instituto Superior Privado “Robustiano Macedo Martínez”  
Formosa, Argentina  
juanppaez@gmail.com

### Introducción

Los cambios lingüísticos registrados en la región NEA son variados y, en general, han sido estudiados por numerosos especialistas, quienes dedicaron sus esfuerzos y conocimientos para establecer diferentes líneas de investigación en torno al contacto lingüístico inducido, en la frontera Argentina-Paraguay.

En esta ocasión, y siguiendo los aportes metodológicos y las reflexiones planteadas particularmente por las investigadoras Azucena Palacios Alcaine (1997, 2005) y María Isabel Guillán (2010), realizamos el abordaje de uno de los fenómenos de contacto de lenguas que se desprende de las producciones escritas de los estudiantes del nivel medio de la EPES 56 “San Miguel”, ubicada en la capital formoseña.

Los cambios lingüísticos inducidos por contacto plantean un doble movimiento que va del español al guaraní y del guaraní al español. Sin embargo, en esta oportunidad nos centramos solamente en las influencias que produce el guaraní en el español, esto es, las alteraciones que se originan cuando entran en contacto una lengua amerindia, el guaraní, y una lengua románica, el español.

El objetivo del presente trabajo es analizar la sustitución de los valores semánticos del adverbio castellano de *luego* en un corpus de textos producidos por los estudiantes del 5° año, 1° Div. (Orientación - Ciencias Naturales) del establecimiento mencionado. Este proceso de resemantización es atribuido a la transferencia de los valores del morfema modal guaraní *voí* al lexema castellano.

Para llevar adelante esta propuesta investigativa, en primer lugar, realizamos un acercamiento teórico al contacto de lenguas que se da en la frontera Argentina-Paraguay con el fin de obtener una aproximación a los fenómenos lingüísticos de la zona. En segundo lugar, describimos la metodología empleada para la obtención de datos y, paralelamente, brindamos una descripción del contexto en el cual realizamos la actividad para la obtención de los fenómenos de contacto. Finalmente, analizamos el atenuador *luego* a partir de las perspectivas teóricas que lo abordan.

En cuanto al enfoque teórico-metodológico, para el desarrollo de este trabajo, consideramos importantes los aportes de Francisco Moreno Fernández (2006) para pensar la cuestión de las fronteras en Hispanoamérica, mientras que los estudios de Adolfo Elizamaín (2007) y Carmen Silva-Corvalán (2001) nos permitieron abordar la noción del contacto de lenguas, particularmente, en la zona Argentina-Paraguay. Y, finalmente, consideramos las investigaciones de Azucena Palacios Alcaine y María Isabel Guillán para el estudio y el análisis de los datos.

### La doble vertiente: características del contacto guaraní – español

La población de los países hispanohablantes convierte a la comunidad hispánica en una de las culturas con mayor peso demográfico en el panorama mundial. El español es una lengua con alto grado de homogeneidad y a pesar de poseer diferencias internas es posible la comunicación.

En su artículo *Aspectos teóricos y metodológicos del contacto de lenguas: el sistema pronominal del español en áreas de contacto con lenguas amerindias*, Azucena Palacios (2005a.) estudia los aspectos más relevantes de la imbricación de la lengua hispana y la amerindia, y expresa que las circunstancias de contacto lingüísticos que resultan más productivas, en tanto plantea la influencia de una lengua sobre otra, son aquellas que presentan históricamente

una situación de bilingüismo estable. En este sentido, es oportuno recordar que desde fines del siglo XVI la modalidad histórica del español se construyó como una variedad definida, cuyo núcleo de rasgos permitió una transmisión estable de los fenómenos de una generación a otra, llegando incluso a las capas medias y altas monolingües de la región.

Además, en el texto ya citado, Palacios explica que los procesos de influencia de una lengua pueden afectar no sólo al léxico sino también a los distintos niveles gramaticales de una lengua otra, se manifiesta en aspectos tales como la marcación de casos y de géneros, diferenciación en los tipos de concordancia gramatical, la presencia o ausencia de artículos, el orden de las palabras, el sistema pronominal, entre otros.

Por su parte, Adolfo Elizaincín sostiene que el contacto de lenguas no se da en el vacío, en tanto que el lenguaje no solo forma parte de la cultura sino que se diferencia de los otros componentes porque es “el responsable principal de la transición de esa cultura de una generación a otra (...) el contacto lingüístico no se da en forma aislada del contacto cultural” (Elizaincín, 2007: 102). Desde esta perspectiva, Elizaincín y Palacios coinciden en brindarle un lugar relevante tanto al componente lingüístico como al contexto en el cual se produce. En términos de Palacios:

la sola contigüidad geográfica de las lenguas no es suficiente para proponer influencias de las lenguas indígenas sobre el español. El grado de conocimiento de la segunda lengua por parte de los hablantes y los factores socioculturales que rodean la comunidad desempeñan un papel fundamental (Palacios, 2005: 64)

Como podemos observar, ambos autores destacan el hecho de que la contigüidad de las zonas geográficas no determina que una lengua influya en otra, o viceversa. De manera que la cuestión geográfica es un elemento importante al momento de pensar las lenguas de contacto pero se ubica en un segundo lugar, si consideramos a los hablantes bilingües quienes, en definitiva, determinan si una zona geográfica ocurre, o no, el contacto de lenguas.

La postura de los autores citados entronca, a su vez, con la perspectiva planteada por Carmen Silva-Corvalán (2001), quien propone que dos o más lenguas se encuentran en contacto cuando conviven en el mismo espacio geográfico y son usadas por los mismos individuos, esto es, cuando existe bilingüismo, en términos de la investigadora: “situación en la que los hablantes bilingües constituyen el locus del contacto” (Silva-Corbalán, 2001: 269). En este sentido, más que al suelo, el contacto de lengua está ligado al sujeto que lo habita.

### **Una pequeña pieza teatral: aproximación metodológica**

Para la obtención de los escritos que dieron lugar a la construcción de nuestro *corpus* de estudio, propusimos una consigna de escritura. En clase, planteamos a los estudiantes, que en grupo de dos, escribieran una pieza teatral breve puesto que la clase giraba en torno al teatro y sus aspectos formales.

En la consigna, pusimos el foco en el cumplimiento de los aspectos propios del texto teatral tales como 1) diferenciación de parlamentos y didascalías; 2) Distinción de niveles estructurales: acto, escena y cuadro, con esta actividad buscamos brindar mayor libertad al uso de la lengua. El tópico en torno al cual debía girar la producción fue “Los últimos días de clases”.

Asimismo, la actividad exigía a los alumnos la producción de un texto escrito en el que se incluyan recreaciones de la lengua coloquial, a través del diálogo de los personajes, lo que propiciaba la ocurrencia de expresiones características del español regional hablado en la zona.

La actividad realizada arrojó producciones escritas interesantes que permitieron el relevamiento de datos que daban cuenta de la influencia del guaraní en el español dentro del aula. De un total de 12 trabajos presentados, tomamos una muestra de 7 textos para analizar los fenómenos de contacto del guaraní en el español en la frontera Argentina-Paraguay.

Como vimos anteriormente, el contexto constituye un factor importante para pensar el contacto de lenguas. En este caso, el establecimiento educativo E.P.E.S. N°56 “San

Miguel” está ubicado en uno de los barrios periféricos de la ciudad, sobre todo, si se toma como punto de referencia al casco céntrico. Al colegio concurren estudiantes de familias de clase media y media baja quienes, por lo general, provienen de zonas alejadas al establecimiento, incluso cuenta con estudiantes procedentes de Alberdi (Paraguay).

Esta institución posee un importante número de matriculados a principio de año, pero este disminuye notablemente hacia el final del periodo lectivo. El colegio no cuenta con conexión a internet y los estudiantes tienen, en su mayoría, las netbooks otorgadas por el estado en reparación.

Cabe señalar que la E.P.E.S. N° 56 organiza sucesivas rifas a lo largo del año con el fin de recaudar dinero para insumos que van desde la compra de productos de limpieza, borradores, tizas, hasta elementos técnicos como proyector, micrófonos para los actos, e incluso el dinero que se recauda se utiliza para el pago del servicio de limpieza y reacondicionamiento de los aires acondicionados y ventiladores. Estas actividades buscan compensar el hecho de que los estudiantes, en su mayoría, al provenir de familias con escasos recursos económicos que no pueden pagar sistemáticamente la cooperadora.

Por lo tanto, el establecimiento nuclea estudiantes provenientes, en su mayoría, de familias de la clase media y media baja, y en cuyas aulas conviven estudiantes bilingües y monolingües.

### **Contacto de lenguas: fenómenos detectados**

A partir del relevamiento de los datos, en los escritos pudimos observar los siguientes fenómenos asociados a la situación de contactos de lenguas:

- Relación de concordancia entre el núcleo del sujeto correspondiente a la tercera persona y el verbo núcleo del predicado: “me aburre esas cosas”.
- Siguiendo el modelo guaraní se posponen al verbo del predicado *ya*: “que honda estudiaste ya algo”, “y necesito ya”.
- Atenuador: sustitución de los valores del castellano *luego*: “todo luego quiere que hagamos”
- La relación de concordancia del género en pronombres: “terminar la tarea de Biología, porque la profesora lo quiere mañana en su escritorio”, “Che necesito urgente la carpeta de química./ Ohhh a estas horas me lo pedís”. En ambos casos, el referente es femenino “la tarea” “la carpeta” pero se indica con “lo”.
- Variación significativa del castellano paraguayo: el leísmo en “y le invite a bailar”.
- Omisión de pronombre personal objeto directo, tercera persona plural referido a objeto: “Es que mañana cierra la nota y necesito ya/ Bueno vení a buscar, te espero.” “Una vez corregida la carpeta Oscar pasa a buscar”. En ambos casos se omite el pronombre enclítico: “buscarla”
- Mantenimiento de adjetivo posesivo modificador de sustantivo: “pero para su suerte tiene a su compañera”. En “su suerte”, el pronombre da cuenta de la unicidad, mientras que en “su compañera” este solo marca la posesión.
- Verbos pospuestos: “Encima la vieja es más argel no te va a dejar que presente otro día; si más perra es” “llega la preceptora y le dice a Carla que encontraron un pair de ella, en preceptoría está”, “Aijue sí, cansada me tienen”
- Siguiendo el orden de las funciones en guaraní, pospone la tercera persona, y por analogía con la posposición de tercera persona, esporádicamente se posponen las personas primera y segunda del singular: “Estás re perdida vos” y “no, no tengo yo”

### **Introducción de atenuadores modales**

Dado que la mayoría de los fenómenos antes mencionados ya fueron estudiados en profundidad por numerosos especialistas, en esta oportunidad nos centraremos en el caso del atenuador o validador modal *luego*. En el total de textos producidos que componen nuestro *corpus*, este término aparece en dos ellos: 1) “todo luego quiere que hagamos” y 2) “Luego de un rato Oscar llega a la casa”, mostrándonos dos realizaciones posibles.

Para llevar adelante nuestro análisis, primero, caracterizamos el proceso de transferencia que atravesó *luego* para llegar a ser atenuador, a partir de las investigaciones realizadas por Azucena Palacios Alcaine (1997). Posteriormente, analizamos los usos en los escritos en los cuales aparece, haciendo hincapié en los casos en que este funciona como atenuador y en los casos en que se emplea como adverbio.

En su texto *Acerca del contacto de lenguas: español y guaraní*, Azucena Palacios distingue cuatro fenómenos de transferencias del guaraní al español paraguayo: 1) el leísmo del castellano paraguayo, 2) la elisión de pronombres objeto, 3) la introducción de atenuadores modales y 4) la elisión de la cópula en las oraciones atributivas.

Como dijimos, en esta oportunidad analizamos la presencia del atenuador modal *luego* en los escritos de estudiantes de un establecimiento de nivel medio de la ciudad de Formosa. Laura Malena Kornfeld (2013), siguiendo las propuestas de Caffi (1999) y Landone (2009), plantea que los atenuadores, también denominados mitigadores, fueron descriptos como elementos que se utilizan para relativizar o mitigar el impacto de las afirmaciones, por lo que podrían considerarse una estrategia propia de la cortesía verbal, desactivando la fuerza ilocutiva.

Azucena Palacios explica que, entre otras transferencias del guaraní al español, se encuentra la transferencia del marcador modal guaraní *voí* al castellano paraguayo *luego* e indica que el español paraguayo integró en su estructura gramatical numerosos morfemas verbales guaraníes, cuya función reside en matizar la actitud del hablante, del mensaje o de la realidad que los rodea (Palacios, 2005b). Entre otras transferencias, Palacios destaca: 1) imperativo amistoso *-na* que suaviza el mandato; 2) el imperativo cariñoso que implica afecto en el mandato *-mi*; 3) *-katu, -ko, -niko* que señalan verosimilitud narrativa o énfasis; 4) *-rei* indica que la acción o su resultado se ha frustrado, se ha realizado en vano y, finalmente, 5) *-voi* posee valor aseverativo.

Estos morfemas fueron transferidos a la lengua española mediante equivalentes léxicos. Siguiendo los aportes de Granda (1994), Palacios (1997) señala que este procedimiento se produjo al sustituir los valores del castellano *luego* por los del marcador modal guaraní. Así, *luego* pasó a significar en esta modalidad castellana la gramaticalización de la función asertiva con implicación del hablante. En palabras de la autora: “el hablante expresa mediante *luego* la certeza de que la información que está transmitiendo es verdadera, por lo que se convierte en un marcador modal en el que el hablante se implica” (Palacios, 1997: 811). Como hicimos mención, en los escritos que componen nuestro cuerpo de análisis, encontramos:

- (1) ¡Ay te jurooo! Más pesada es con el tema del examen para este trimestre y el acto de fin de año ¡Todo luego quiere que hagamos!
- (2) Luego de un rato Oscar llega a la casa de Gonzalo y toca el timbre.

En el caso (1) localizamos la presencia de un elemento del guaraní transferido al español, se trata, como lo advierte Granda, de una transferencia y sustitución en el plano del significado, ya que el sentido del término *luego* ha sido sustituido por el modalizador guaraní *voí*. Así, en *¡Todo luego quiere que hagamos!*, el enunciador expresa afirmativamente el hecho como una verdad; esa verdad es la exigencia y la demanda que siente por parte de quien la exige.

Por su parte, en el caso (2) el sentido del término *luego* no se altera. En el contexto oracional, este (2) funciona solo como adverbio de tiempo, equivalente a después, cuya función no es otra que ordenar circunstancialmente, temporalmente, los sucesos. El diccionario de la RAE, en su versión online, señala diferentes acepciones para este término, el primero de ellos indica su carácter adverbial: “1. adv. Después, más tarde. Anoche fuimos al teatro, y luego a una sala de fiestas. Estudió derecho, y luego medicina.” (RAE). No obstante, en ninguna de sus entradas, el diccionario muestra la variedad que surge a partir del contacto de lenguas. Esto pone en evidencia el lugar que ocupa una y otra realización en relación a la norma prescriptiva. Eva Méndez en su ensayo *Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas*, ofrece una definición de lo que se considera “minorías lingüísticas” con ejemplos representativos en zonas lingüísticamente complejas y brinda “datos que ratifican la existencia, vitalidad y extinción de estas según el contexto”

(Méndez, 2012: 7). Si el plano extralingüístico opera como un factor importante, la presencia del atenuador modal *luego* en un escrito producido en el ámbito áulico, constituye una prueba de la convivencia de este fenómeno lingüístico con formas estándares de la lengua.

Mientras que una realización (1) es empleada siguiendo la normativa, la segunda (1) viene a dar cuenta del contacto de lenguas en el aula, de modo que estas realizaciones (1) no deben ser tenidas en consideración como “errores lingüísticos” sino, por el contrario, reconocerlas como una manifestación de los cambios lingüísticos producidos por la influencia de las lenguas amerindias. En este sentido, la meta última en el ámbito de la lingüística aplicada es la propuesta de soluciones que resuelvan problemas materiales surgidos en torno al lenguaje y las lenguas. Al decir de Marta Barolo: “la lingüística aplicada puede echar luces esclarecedoras sobre qué enseñar, por qué y para qué, cuestiones básicas de cualquier diseño curricular” (Barolo, 2003: 31).

Finalmente, nos interesa recuperar las propuestas realizadas por María Isabel Gillán (2010) quien sostiene que la lengua guaraní posee un sistema de marcadores modalizadores que les permite a los hablantes mostrar su posición frente a los enunciados que transmite, la veracidad o falsedad del mismo, atenuar, enfatizar o matizar la información que enuncia. Asimismo, la investigadora explica que dichos matices se trasladan al español y que es posible su reconocimiento tanto en hablantes bilingües como monolingües, aunque estos en menor medida.

Si bien es cierto, Guillán centra sus estudios en la incorporación de los marcadores que indican un refuerzo interrogativo *pa* y *pikó*; su aporte resulta significativo en tanto nos permite pensar que en el caso (1) quienes redactan la aseveración buscan enfatizarla y para ello agregan los signos de exclamación, inscribiendo de esta manera la subjetividad de quien enuncia. Y es que considerar los atenuadores implica considerar los matices subjetivos en los enunciados y la apreciación del sujeto que se inscribe en lo dicho.

### **Conclusión**

En esta oportunidad, realizamos un relevamiento de aquellos fenómenos de contacto que detectamos en las producciones escritas de los estudiantes del 5° año, 1° Div. (Orientación - Ciencias Naturales) de la E.P.E.S. N° 56 “San Miguel”. A partir de ello, elaboramos una nómina con los casos de influencias que produce el guaraní en el español y seleccionamos uno para su análisis. En este caso, escogimos como objeto de reflexión la sustitución de los valores del adverbio castellano en *luego*.

El análisis que realizamos muestra cómo se produce la transferencia del marcador modal guaraní *voí* al castellano *luego*, transformando a éste último en un atenuador que permite mitigar, enfatizar o matizar el impacto de las afirmaciones. En el enunciado relevado, este enfatiza el impacto de toda la aseveración. Este fenómeno convive con formas estandarizadas, de esta manera, y como contrapartida, encontramos también el uso de *luego* empleado como adverbio de tiempo.

Dado que el factor extralingüístico es un elemento importante, realizamos una lectura del contexto en el cual se forman los estudiantes, el nivel social medio y medio-bajo al que pertenecen y la ubicación del establecimiento, factores que favorecen las realizaciones.

En suma, este recorrido por los fenómenos que surgen como resultado del contacto de lenguas visibiliza los usos estándar y usos de las variantes de contacto de forma alternada en el ámbito escolar. Y es que los hablantes crean y recrean constantemente la gramática por lo que es necesario que los docentes, en el espacio áulico, podamos explicar estos fenómenos de variación desde la perspectiva del cambio lingüístico y no sólo “censurarlos” o corregirlos desde lo que proponen las gramáticas normativas.

### **Referencias bibliográficas**

Barolo, M. (2003) “Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE” En *Interlingüística* 14, pág. 31-34.

- Elizaincín, A. (2007). “Ocho precisiones sobre el contacto lingüístico”. En *Revista Lingüística*. Vol. 19 N° 1, 2007, 117-132. Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina.
- Guillán, M.I. (2010). “La variedad de español del NEA. Huellas del contacto español-guaraní” En *Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas. El hispanismo ante el bicentenario*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 27 al 30 de abril de 2010. [Actas] Recuperado de <http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar>
- Kornfeld, L. (2013). “Atenuadores en la lengua coloquial argentina” En *Lingüística*. Vol. 29 N° 2. Montevideo. Diciembre 2013: pp. 17-49. [revista virtual] Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S2079-312X2013000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S2079-312X2013000200003&lng=es&tlng=es)
- Moreno Fernández, F. (2006) “La diversidad lingüística de Hispanoamérica: implicaciones sociales y políticas” En *Boletín Elcano*. Área: Lengua y Cultura/América Latina – ARI N° 38/2006.
- Núñez Méndez, E. (2013). “Minorías y derecho a las lenguas” En *Revista Internacional d’Humanitats*, 27 jan-abr 2013, CEMOrOc- Feusp, Univ. Autònoma de Barcelona.
- Palacios, A. (1997) “Acerca del contacto de lenguas: español y guaraní”. En *Actas do 1º Simposio Internacional sobre o Bilinguismo*. [Actas] Recuperado de <http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/05/Palacios.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2005a) “Aspectos teóricos y metodológicos del contacto de lenguas: el sistema pronominal del español en áreas de contacto con lenguas amerindias”, En Volker, N., Zimmermann, K. y Neumann-Holzschuh, I. (eds.) *El español en América: aspectos teóricos, particularidades, contactos*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert .
- \_\_\_\_\_ (2005b). “Situaciones de contacto lingüístico en Hispanoamérica”. En *Actas del Congreso de la Historia de la Lengua Española*, Madrid: Arco Libros.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española*. [Diccionario] Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=luego>
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.

## INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNTREF: ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS INSTITUCIONALES EN EL NIVEL DE POSGRADO

Rivera Bonilla, Angélica Rocío  
Universidad Nacional de Tres de Febrero  
Bogotá, Colombia  
angelicarivera13@yahoo.com

### Introducción

La internacionalización de las instituciones universitarias en América latina y particularmente en Argentina ha crecido notablemente en los últimos 25 años. Múltiples actividades de investigación conjunta, programas de movilidad de docentes/estudiantes y la instalación de sedes de universidades foráneas en el país son el resultado del trabajo desarrollado por diversas redes académicas, políticas y económicas (Fernández Lamarra y Albornoz, 2014). Aunque estas estrategias han tomado relevancia en los últimos años, aparecen nuevos retos para la mejora de los procesos de internacionalización; uno de estos desafíos consiste en el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales para el intercambio de conocimientos específicos de cada área del saber. El dominio de dos o más lenguas se ha convertido en una nueva necesidad del mundo globalizado y la toma de decisiones en cuanto a su uso y adquisición es ineludible para las instituciones de educación superior.

Para entender las implicancias de esta situación y tomando el caso particular de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, se presentarán algunos de los resultados del proyecto de investigación “*Política lingüística e internacionalización de la Educación Superior*” (SID-UNTREF 2016-17), llevado a cabo por el equipo de investigación de la Maestría en Gestión de lenguas de la misma institución. En este proyecto, al cual referiremos en el presente texto como PLIES I, se diseñaron y aplicaron algunos instrumentos de recolección de datos que permitieron conocer la situación de las lenguas en el nivel de Posgrado. Gracias a los datos recopilados se ha avanzado en identificar diversas prácticas y usos de las lenguas extranjeras (incluido el castellano para estudiantes internacionales no hispanohablantes) en el ámbito académico; así como dificultades, vacancias y necesidades de orden lingüístico en la institución relacionadas a la lecto-comprensión de bibliografía en otros idiomas, participación en seminarios o conferencias impartidas por profesores extranjeros, acceso a programas de intercambio con universidades de otros países, integración con equipos de investigación de instituciones extranjeras, entre otras.

El presente texto busca dar cuenta de la perspectiva de los docentes y autoridades de carreras de Posgrado de la UNTREF respecto a las lenguas y la forma como se gestionan las decisiones relacionadas a sus usos dentro y fuera del aula. Dichas determinaciones sobre los conocimientos lingüísticos necesarios para la participación en las actividades se contraponen a la realidad de los estudiantes, quienes no siempre cuentan con la formación lingüística en lengua extranjera o las herramientas necesarias para acceder a esas clases y/o actividades. Nuestra hipótesis se centra en la idea de que estas decisiones son difusas y variables y no parecieran seguir un lineamiento institucional; esto puede deberse al desconocimiento de la reglamentación (nacional, de la institución o de la carrera en la que se desempeña, si existe) por parte de los docentes o a la ausencia de una política lingüística explícita de la institución. Otros factores que intervienen en estas disposiciones respecto a los usos de otras lenguas en el contexto universitario tienen que ver con las exigencias y usos lingüísticos de cada carrera, así como la falta de sensibilización en docentes y autoridades de la institución para contribuir a una planificación del lenguaje. Creemos que este trabajo ayudará a visibilizar las necesidades lingüísticas que subyacen en los procesos de internacionalización y contribuirá a la reflexión de estrategias futuras para disminuir las vacancias existentes. A partir de encuestas,

entrevistas, análisis documental (revisión de los sitios web) y observaciones, se analizarán aspectos relacionados a los siguientes temas: los requisitos lingüísticos para la admisión de las carreras, las dificultades lingüísticas que se perciben o no por parte de los docentes, las prácticas declaradas por los mismos y sus eventuales concordancias o desajustes con respecto a lo declarado por los estudiantes.

### **Las lenguas y la internacionalización desde el punto de vista de los docentes**

Si bien se utilizaron diversos instrumentos para la realización de este estudio, el principal corpus de análisis se basa en una encuesta de 25 preguntas mixtas (preguntas cerradas con respuesta abierta opcional) realizada a los docentes de posgrado de la UNTREF de los 62 programas de Posgrado. Aquí se incluyen las diplomaturas, cursos de posgrado, especializaciones, maestrías y doctorados de los 9 programas o áreas existentes (Ciencias Sociales, Ciencias de la Gestión, Metodología Científica y Epistemología, Políticas y Gestión de la educación, Diversidad Cultural, Estudios internacionales, Artes, Logística y Alimentos y Salud y Seguridad social). Esta encuesta fue enviada a 559 docentes usando el soporte informático QuestionPro a finales del 2016 y comienzos del 2017. En ella se exploran temas tales como los requisitos idiomáticos para la inscripción en las carreras, la experiencia con los estudiantes no hispanohablantes y las actividades de internacionalización de sus carreras (bibliografía en lenguas extranjeras, participación de docentes extranjeros invitados, convenios con universidades extranjeras, etc.). Muchas de las preguntas, además, indagan sus valoraciones sobre factores como la exigencia de conocimiento en otras lenguas antes y durante el posgrado, la necesidad de creación de nuevas herramientas institucionales para superar eventuales brechas lingüísticas y el tipo de competencias lingüísticas necesarias para el desarrollo de programas relacionados a la internacionalización. El número de cuestionarios completos obtenidos fue de 122, lo que representa el 20,4% de las 569 encuestas enviadas. El 26,67% de los cuestionarios fue respondido por autoridades de carrera, bien sean directores o coordinadores académicos. La mayoría de respuestas provienen de carreras que demandan el conocimiento de lenguas extranjeras y/o que reciben estudiantes cuya primera lengua no es el español; carreras cuyo objeto se ubica en el ámbito internacional (Relaciones comerciales internacionales, Derecho del trabajo y relaciones laborales internacionales, Integración latinoamericana), carreras de Humanidades/Ciencias Sociales (Educación, Historia, Estudios Literarios Latinoamericanos, Gestión de Lenguas, Estadística, Diversidad Cultural) y carreras de Artes (Curaduría, Artes electrónicas) Es decir, carreras internacionalizadas en algún grado. En contraposición, se observó la ausencia de respuestas por parte de los docentes de las carreras relacionadas a las áreas del ámbito local, lo que hace suponer que la cuestión lingüística no se percibe como un tema de mayor importancia; se obtuvieron cero respuestas de los Cursos de Posgrado en Administración Tributaria Subnacional, Logística y la Calidad de los Alimentos, Gestión de empresas de Agua y Saneamiento, Medicina del Trabajo y Medicina del Deporte.

El primer tema de análisis que se quiere presentar aquí, se centra en aquellos requisitos de ingreso a las carreras relacionados al conocimiento de lenguas extranjeras (incluyendo el castellano para estudiantes no hispanohablantes). Gracias a la información que detallaremos a continuación, observamos que existe un desconocimiento y/o confusión respecto a los requisitos lingüísticos de las carreras. Por una parte, debido a que las características y necesidades de cada carrera son diferentes y por otra, debido a que algunas decisiones sobre usos lingüísticos determinados desde la dirección del programa o desde una cátedra específica no son claras y/o explícitas.

A partir de la revisión de los sitios Web de cada una de las carreras se pudo comprobar que sólo 7 de las 62 carreras mencionan explícitamente los requisitos lingüísticos para la aceptación de un candidato; cuatro de estas siete demandan un nivel avanzado de lecto-comprensión en inglés, portugués o francés y sólo tres requieren un nivel avanzado “oral y



escrito” de castellano para candidatos no hispanohablantes. Estos resultados se pueden comparar, por un lado, con los datos obtenidos de la encuesta PLIES I, donde el 47.22% de los docentes respondió afirmativamente al enunciado: *El conocimiento de idiomas ¿es requisito de ingreso a la carrera?* Y por otro, con lo encontrado a través de una serie de entrevistas a directores de carreras y coordinadores académicos, donde comprobamos que existen algunas carreras que tienen requisitos lingüísticos pero que no los explicitan sino hasta el momento de contacto con el candidato; allí se evalúan sus antecedentes académicos y profesionales y se realiza una entrevista personal. En este encuentro se le pregunta al candidato sobre su conocimiento de lenguas extranjeras y se le advierte que este será necesario para acceder a los contenidos propuestos (lectura de bibliografía) y en algunos casos para acceder a convenios con universidades internacionales, donde el estudiante necesita tener un nivel de lengua apropiado para participar en los intercambios con docentes y pares. En los casos donde se requiere el conocimiento de LE, la forma más usada para comprobarlo es la ‘declaración’ de los postulantes: el 56,25% de los docentes afirma que así sucede; el 25% dice comprobarlo mediante pruebas de nivel y el 6,25% por medio de un certificado o una acreditación oficial. Lo anterior se complementa con las respuestas relacionadas a la pregunta: *¿Recomendaría una mayor exigencia en conocimiento de idiomas antes de iniciar el posgrado?*, en la cual más de la tercera parte de los docentes encuestados (35,65%) afirma que sí recomendaría una mayor exigencia en conocimiento de lenguas antes del cursado del posgrado. Entre sus razones explican que el conocimiento de un idioma extranjero permite “*ampliar el horizonte de conocimiento*”, “*acceder a la bibliografía en lengua extranjera*”, y también porque “*los contactos con investigadores no hablantes de castellano, cada día es mayor, por lo cual se requiere comenzar un proceso de mundialización con la lengua...*”. Con respecto a los estudiantes extranjeros cuya lengua primera no es el castellano, el 68,75% de los docentes encuestados afirma que en sus carreras es requisito de ingreso la acreditación de la competencia en el idioma. No obstante, como en el caso del conocimiento de idioma extranjero, esta acreditación se realiza de forma declarada, en muy pocos casos se solicita un certificado de conocimientos (ej. CELU) o una prueba de nivel. De acuerdo a las entrevistas realizadas, encontramos que en el caso de los estudiantes cuya primera lengua es de origen latino, por ejemplo el portugués, existe en los docentes el supuesto que las lenguas son parecidas: que se entienden y que la certificación del conocimiento lingüístico no constituye un requisito excluyente. Además, y según otras preguntas relacionadas al tema, los docentes encuestados afirman que no se observa un déficit lingüístico de estos estudiantes para seguir las clases e intervenir en ellas: el 75.61% afirma esta cuestión, lo que nos hace cuestionar sobre el tipo de interacciones y la forma como se evalúa que un estudiante está adquiriendo los conocimientos esperados.

Esto último introduce el segundo tema de análisis del presente texto: *¿Cuáles son las dificultades que perciben los docentes en relación a la lengua?, ¿Cuáles no se perciben y por qué?* Lo primero que debemos mencionar en este punto es que observamos que existen dificultades y déficits lingüísticos que no afectan a todas las carreras por igual: la tradición disciplinar y el campo de estudio determina perfiles característicos que explican estas relaciones. De acuerdo a la encuesta y las entrevistas realizadas, encontramos que los docentes de las carreras relacionadas al ámbito internacional parecen percibir pocas dificultades para acceder a la bibliografía y contenidos en inglés. No obstante, se han detectado casos particulares de estudiantes que llegan con un nivel de inglés muy bajo (a pesar de los requisitos idiomáticos de la carrera) y esto dificulta su continuidad y éxito académico, al verse imposibilitados para desarrollar los mismos conocimientos que sus compañeros.

Los docentes de las carreras en ciencias sociales, humanidades y artes también perciben como una dificultad el poco conocimiento de lenguas extranjeras diferentes al inglés por parte de sus estudiantes. Por una parte, se observó un alto grado de plurilingüismo en los docentes que en muchos casos no encuentra un correlato con el dominio por parte de los estudiantes, lo que repercute en la poca lectura de bibliografía en otros idiomas como el francés, el portugués, el

italiano y el alemán. Esto visibiliza una asimetría en los repertorios lingüísticos de ambos grupos. Factores como la edad y los recorridos académicos de los docentes dan cuenta de su exposición a otras lenguas; pudo observarse por ejemplo, que una cantidad importante de estos profesores pudieron formarse en países no hispanohablantes mayormente en Europa y que por otra parte, las políticas lingüísticas de la época en la que se formaron promovían el aprendizaje de otras lenguas diferentes al inglés. Con la llegada del neoliberalismo en los años 90 aparece la tendencia de la enseñanza exclusiva de la lengua anglosajona, lo que puede explicar que menos personas tuvieran formación escolar en otras lenguas.

Por otra parte, las dificultades lingüísticas particulares de los estudiantes extranjeros parecen poco visibles para los docentes, a pesar que dichas limitaciones representan serios obstáculos en su desempeño general y ocasionan limitaciones en la entrega de trabajos finales y exposiciones orales. Se observó también que los docentes no parecen conocer la normativa relacionada a la recepción de trabajos de tesis en otras lenguas (nos referimos puntualmente al portugués), lo cual fue producto de acuerdos regionales en los que organizaciones como el Mercosur mediaron para privilegiar el intercambio cooperativo y la flexibilidad lingüística en los ámbitos académicos. A la pregunta *¿Acepta en su instancia curricular trabajos redactados en otro idioma extranjero?*, tan sólo un 32,74% respondió afirmativamente, evidenciando que no se conoce la Resolución n° 2385 del Ministerio de Educación del 9 de septiembre de 2015, en la cual se admite la posibilidad de escritura del trabajo final tanto en castellano como en portugués, lo que aportaría a tratar de forma diferente el caso de los estudiantes brasileños que llegan a la Argentina. Con respecto a lo anterior, una nueva línea de análisis buscará explorar cómo las brechas culturales también inciden en las dificultades que demuestran los alumnos y no solamente las limitaciones lingüísticas. Por ejemplo, se observó el caso de varios alumnos brasileños que abandonan sus estudios de posgrado por no encontrar las expectativas esperadas. Sería interesante realizar un estudio más detallado sobre las percepciones de estos estudiantes para complementar la información previamente mencionada y conocer hasta qué punto las diferencias culturales inciden en su desarrollo académico.

Para terminar, y en referencia al último tema de análisis del presente texto nos gustaría mencionar algunas observaciones relacionadas a las prácticas declaradas por parte de los docentes, particularmente del uso de bibliografía en lengua extranjera en sus cátedras. El 65,99% de los docentes encuestados afirman que incluyen bibliografía en otros idiomas y un 52,08% asevera que esta bibliografía es obligatoria, lo que constituye un dato importante para pensar en las implicancias para aquellos estudiantes que no tengan la formación lingüística necesaria. Al preguntarles la razón por la cual incluyen o no bibliografía en otros idiomas observamos diferencias marcadas en sus posiciones respecto a las lenguas. Se distinguen diversas valoraciones, positivas y negativas del plurilingüismo. La edad de los docentes UNTREF que respondieron nuestra encuesta da cuenta de ciertas tendencias en cuanto a dichas valoraciones sobre las lenguas y también de sus repertorios lingüísticos. Observamos por ejemplo, que muchos docentes entre 51 y 65 años (36,73%) consideran que en la mayoría de los casos no es necesario proveer bibliografía en otro idioma; primero porque la necesaria para el desarrollo de sus seminarios se encuentra en castellano; segundo, porque lo consideran excluyente para aquellos estudiantes que no poseen el conocimiento de lenguas extranjeras. Una posible línea de análisis para desarrollar posteriormente sería la ausencia de dominio de otra lengua por parte de estos docentes, lo cual también influiría en las decisiones para determinados usos lingüísticos en sus clases. Por otra parte, se encontró que muchos de los docentes entre 36 y 50 años de edad (41,50%) han tenido formación académica en países no hispanohablantes, razón por la que dominan dos o más lenguas y resulta en la asimetría mencionada anteriormente con respecto a los repertorios lingüísticos de los estudiantes. Las reacciones de los estudiantes también influyen en las decisiones de los docentes para proveer bibliografía en lengua extranjera: muchos afirman que muchas veces encuentran reacciones de resistencia, incomodidad e incluso fastidio, razón por la cual prefieren conseguir traducciones

de los textos en castellano o incluir la bibliografía en lengua extranjera como adicional y no como obligatoria.

### **Conclusión**

Los docentes y autoridades de carrera, en tanto agentes de las políticas lingüísticas, toman decisiones respecto a determinados usos lingüísticos dentro y fuera del aula de clase. Esto repercute en una serie de prácticas que revelan dificultades, insuficiencias o vacancias respecto al dominio de otras lenguas por parte de los estudiantes y a su vez pone en discusión las percepciones y valoraciones sobre la/s lengua/s en el desarrollo de las distintas dinámicas académicas. Por un lado, observamos que existen muchos supuestos, confusiones o desinformaciones sobre la normativa existente relacionada a las lenguas y su función en los procesos de internacionalización por parte de los docentes. Creemos que es necesario establecerse una mayor comunicación entre las autoridades de la institución, los directores o coordinadores académicos de las carreras y los docentes con el fin que las decisiones y prácticas sean consecuentes y respondan al perfil de formación de cada programa. Para eso deben estudiarse sus necesidades particulares y definirse parámetros comunes que establezcan líneas de acción para incluir esta cuestión en la agenda institucional y encontrar mecanismos para ayudar a disminuir los déficits lingüísticos encontrados.

### **Referencias Bibliográficas**

Fernandez Lamarra, N. & Albornoz (2014). La internacionalización de la educación superior y la ciencia en Argentina. En S. Didout Aupetit S y V. Jaramillo de Escobar (Coor.). *Internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en Latinoamérica* (pp. 17-48). Caracas: UNESCO-IESALC

## TENDIENDO PUENTES ENTRE CULTURAS POR MEDIO DE MOODLE EN LA CLASE DE LENGUA INGLESA I

Schander, Claudia  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
claudiasamban@gmail.com

Spataro, Claudia  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
claudiaspataro@hotmail.com

### Introducción

Debido a la estrecha relación entre lengua y cultura, los alumnos que aprenden una segunda lengua no solo necesitan adquirir el conocimiento léxico-gramatical de la segunda lengua sino que también necesitan conocer cómo se utiliza la lengua de forma apropiada en distintos contextos socio-culturales (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 7). La conciencia intercultural pasó a ser uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas puesto que la lengua está estrechamente relacionada con la cultura de las personas que la hablan de múltiples maneras (Kramersch, 1998). Se espera entonces que en una clase de lengua extranjera se enseñe a los alumnos a interactuar con hablantes de otras lenguas siguiendo las normas culturales, se tome conciencia del concepto de identidad propia y de la de sus interlocutores y se consideren distintos aspectos culturales propios de la lengua materna y extranjera para poder transmitir la información y relacionarse con personas de otras culturas de manera exitosa.

Por medio de distintas actividades se intenta despertar la conciencia cultural en nuestras clases de Lengua Inglesa I. Lengua Inglesa I es una asignatura de primer año de las carreras de Profesorado de Lengua Inglesa, Licenciatura en Lengua Inglesa y Traductorado Público Nacional de Inglés de la Facultad de Lenguas, U.N.C., que tiene como objetivo lograr que los alumnos desarrollen de forma sistemática las cuatro macrohabilidades de la lengua inglesa (comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita y expresión oral) a fin de que el alumno alcance al final el curso el nivel intermedio equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo del Consejo de Europa para lenguas modernas (*Council of Europe*, 2001). Como se fomenta el desarrollo de las cuatro macrohabilidades por medio de unidades temáticas, es posible introducir elementos culturales expresados por medio del signo lingüístico en las clases presenciales. Por ejemplo, para la unidad temática “Viviendas”, se resalta en la clase los distintos tipos de viviendas según el país, la importancia que tienen los castillos, palacios y casas señoriales en ciertos países y cómo la adquisición de una vivienda propia varía de un lugar a otro. Los alumnos de Lengua Inglesa I muestran gran interés cuando se realizan comparaciones interculturales; sin embargo, debido a la escasez de tiempo a veces no es posible explotar y aprovechar en clase esta relación entre lengua y cultura como se desearía.

Gracias a este gran interés en concientizar a los alumnos sobre cómo una lengua expresa, incluye y simboliza la realidad cultural (Kramersch, 1998), en el presente año lectivo se implementó una sección especial del aula virtual de Lengua Inglesa I denominada “Globetrotting” con el fin de hacer accesible la dimensión intercultural a nuestros alumnos de primer año de las carreras de Inglés de la Facultad de Lenguas, U.N.C. Lenguas, U.N.C.

<sup>1</sup> Traducción al español propia

<sup>2</sup> Traducción al español propia

El uso de las TIC colabora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera novedosa y, en muchos casos, eficiente siempre que se tenga en cuenta cómo y para qué se van a usar la herramientas digitales (Beatty, 2003) El presente trabajo tiene como objetivo mostrar cómo considerando los principales aspectos de la relación lengua-cultura y por medio del diseño de escenarios se ha logrado diseñar una página en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de Lengua Inglesa I que facilita la enseñanza de la cultura de pueblos de habla inglesa a nuestros alumnos de primer año de las carreras de Inglés de la Facultad de

### **Lengua y Cultura**

La enseñanza de lenguas implica que el alumno necesita el saber proporcionado por la gramática de la lengua objeto de estudio como así también la habilidad para usar la lengua de formas sociales y culturalmente apropiadas (Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Indudablemente sostenemos hoy que la lengua está estrechamente ligada a la cultura de las personas que la hablan (Kramsch, 1998). La cultura juega un rol innegable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Se observa una clara necesidad de abordar la enseñanza de ambas en forma integral, el aprender lenguas requiere de nuevos planteos metodológicos y de una enseñanza centrada en la competencia comunicativa y enfocada en la interculturalidad.

La concienciación cultural pasa a ser uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas. Esto implica entender las diferencias, en especial las relacionadas con valores y actitudes, así también implica desarrollar sensibilidad hacia similitudes y diferencias entre dos culturas, según Tomalin y Stempleski (1993): “sensibilidad al impacto del comportamiento culturalmente inducido en el uso del lenguaje y la comunicación”. En la expresión de Quappe y Cantatore (2005) al volvernos culturalmente conscientes nos damos cuenta que:

- ▶ No somos todos iguales.
- ▶ Tanto las diferencias como las similitudes son importantes.
- ▶ Hay variadas formas de lograr el mismo objetivo y de vivir la vida.
- ▶ Cada situación es diferente y puede requerir soluciones diferentes.

Byram y Risager (1999) desarrollan el concepto de dimensión cultural donde incluyen tres elementos interrelacionados: el aspecto que pone a la persona que aprende en contacto con el mundo cultural de un grupo de hablantes nativos; la capacidad de reflexionar, de analizar la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprender su relación con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación; y la capacidad de responsabilidad de la institución formadora (profesorado) de ayudar a quienes aprenden a comprender a los otros y a la alteridad como base para la adquisición de una competencia comunicativa y cultural.

### **Competencia cultural**

Hablante con competencia intercultural tiene la capacidad de interactuar con gente de cualquier otro país y cultura en una lengua extranjera. Son capaces de negociar una forma de comunicación e interacción satisfactoria para ellos y para el otro y puede actuar como mediador entre personas de distintos entornos culturales. Su conocimiento de otras culturas está unido a su competencia lingüística a través de su capacidad para uso de la lengua de forma apropiada-competencia socio- lingüística y discursiva – y su conocimiento de los significados específicos, los valores y las connotaciones de la lengua. Byram (1997)

Todo esto cambia la función del estudiante y de la institución formadora, ahora nos enfrentamos a un aprendiz mediador entre culturas y a una institución mediadora profesional entre los que aprenden y las lenguas y culturas extranjeras. La enseñanza ya no es una simple transmisión de conocimientos pero sí el desarrollo de capacidades, perspectivas, puntos de vista.

### **El Aula Virtual y el Diseño de Escenarios**

Un aula virtual o Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) es una plataforma online que permite almacenar el contenido de un curso. Los alumnos utilizan Internet para acceder al aula virtual y pueden ver el contenido del curso como documentos, audios y videos, realizar actividades de autocorrección como quizzes, cuestionarios y juegos y utilizar herramientas de comunicación como foros de discusión, mails o chats (Hockly & Dudeney, 2009). Las aulas virtuales constituyen entornos de aprendizaje virtual desde una perspectiva socio-constructivista puesto que los EVAs son lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimientos por medio de la colaboración y la activa participación de todos los actores involucrados: docentes-tutores, investigadores y alumnos (Livier Martínez de la Cruz, N., Galindo González, R. & Galindo González, L., 2013). “En sentido propio, el aula virtual es la integración organizada de muchos recursos digitales de texto, imagen, sonido y animación.”(Barberá, E. & Badía, A., 2005: 3). En efecto, siempre que los contenidos estén presentados de manera clara y organizada, el uso de EVAs es muy efectivo para brindar oportunidades de aprendizaje a distancia y mixto (blended learning). Con el fin de que los recursos digitales de un EVA estén integrados de manera organizada, clara y efectiva, es necesario proyectar previamente tal integración de manera sistemática por medio del diseño de escenarios. Rosson & Carrol definen el diseño de escenarios como “descripciones narrativas de formas de uso imaginadas” (2002: 1). En otras palabras, el docente-diseñador describe y narra de manera escrita y en forma detallada todas las acciones que el alumno-usuario puede realizar en el entorno virtual que se quiere diseñar. Cuanto más detallada sea la descripción del escenario, más variado y efectivo será el diseño del aula virtual o de una página/sección de esta. Es por eso que, en lo posible, se debe incluir información sobre el tipo de alumno-usuario, la frecuencia con la que utiliza el aula virtual y las razones que lo llevan a usarla, las actividades y acciones específicas que realiza en la página/sección que se intenta diseñar y las consecuencias y resultados esperados de tales acciones. Es importante tener en cuenta que, a la hora de narrar un escenario, no se deben considerar los recursos tecnológicos específicos que se van a utilizar ni las limitaciones que éstos pueden presentar puesto que esto puede condicionar e incluso entorpecer la descripción del escenario. En muchos casos es conveniente narrar varios escenarios teniendo en cuenta distintos perfiles de alumnos-usuarios.

Muchas son las ventajas del diseño de escenario previo a la implementación concreta del mismo. Rosson & Carrol (2002) resaltan que estas narrativas permiten que el diseñador reflexione sobre el uso y la funcionalidad del EVA, cómo el usuario va a acceder el EVA y las necesidades de los distintos tipos de usuarios. Considerando estas ventajas, se decidió realizar cuatro narraciones con el fin de proyectar y visualizar lo que se esperaba de la sección “Globetrotting”. Las autoras del presente trabajo estuvieron a cargo de las narraciones, cada una describió dos escenarios considerando distintos perfiles de alumnos tipo de Lengua Inglesa I. Para no influir en la narración, se decidió no consultar ni compartir las narraciones hasta que no estén terminadas. A continuación se incluyen las principales partes de dos de las narraciones resaltando las acciones y elementos principales: Lily es una alumna del profesorado de Inglés en la Facultad de Lenguas, U.N.C. Su desempeño académico es bueno ya que le dedica tiempo al estudio y a realizar cuanta tarea se asigna en clase (...) Durante la clase presencial surgió un interesante debate sobre el concepto “cultura”. A raíz de esto la profesora les pide a sus alumnos que visiten el aula virtual e investiguen la sección denominada “Globetrotting”. Lily busca la solapa con ese nombre y la abre. Las primeras imágenes que ve son variados elementos que hacen a distintas culturas. A continuación recibe un mensaje de bienvenida a esa sección y un link que la lleva directamente al diccionario para conocer el significado de la palabra nueva (Globetrotting) y su pronunciación.

Luego Lily prosigue con la actividad titulada “A lesson I learned” (Una lección que aprendí). Por medio del intercambio y análisis de distintas historias se crea conciencia de cómo hallar lo bueno en otras culturas (...) Lily graba un audio con su propia historia (o la que rescata de su experiencia o de la de algún miembro de su familia), sube el audio a la carpeta de audios y la comparte de modo tal que sus compañeros la puedan escuchar. Lily también escucha las historias grabadas por sus compañeros y realiza comentarios (...)

Juan tiene 20 años y está cursando materias del primer y segundo año del Traductorado de Inglés en la Facultad de Lenguas. El año pasado no pudo regularizar Lengua Inglesa I por lo que este año decidió cursarla de nuevo (...) Hace un par de semanas, la profesora les mostró una sección del aula virtual que no estaba en el aula del año pasado para aprender un poco más sobre cultura inglesa. Le pareció interesante y le llamaron la atención algunos ejercicios pero después no tuvo tiempo de entrar al aula (...) Hoy en clase Juan escuchó a algunos de sus compañeros comentar sobre una *canción* que había en el aula virtual y un *video gracioso de Friends*. Otro mencionó que estaba viendo una de las *series recomendadas en el aula* por lo que Juan decidió ver de qué se trataba lo que sus compañeros mencionaban. Es sábado a la mañana y, desde su celu, Juan entra a la sección Globetrotting del aula y hace los *ejercicios que se pueden hacer desde su celu*. Le llamó la atención *los mapas interactivos, las canciones y la lista de series* por lo que decide encender su *compu* y hacer algunos ejercicios (...) Le gustó mucho aprender sobre la *historia de Thanksgiving* y sobre *la fiebre de oro*. Como le gusta mucho las historias de Allan Poe y Agatha Christie, leyó uno de sus *cuentos de terror* en línea. Juan se fijó que una de las películas sugeridas, *The Great Gatsby*, está en Netflix y si esta noche no sale, la va a ver! Como se puede observar, el diseño de escenarios permitió visualizar distintas y diversas actividades que se pudieron implementar en muchos casos gracias al uso de herramientas digitales.

### Globetrotting

Gracias al uso de Moodle junto con Adobe Illustrator, Flickr, Padlet y Ckler fue posible implementar los escenarios creados en una página del aula virtual de Lengua Inglesa I cuyo principal objetivo es el despertar y crear conciencia y respeto cultural. En esta primera etapa se realizó el diseño y la implementación de la sección introductoria y de uno de los países de habla inglesa (ver Gráfico 1).



What is globetrotting?

A lesson I learned...

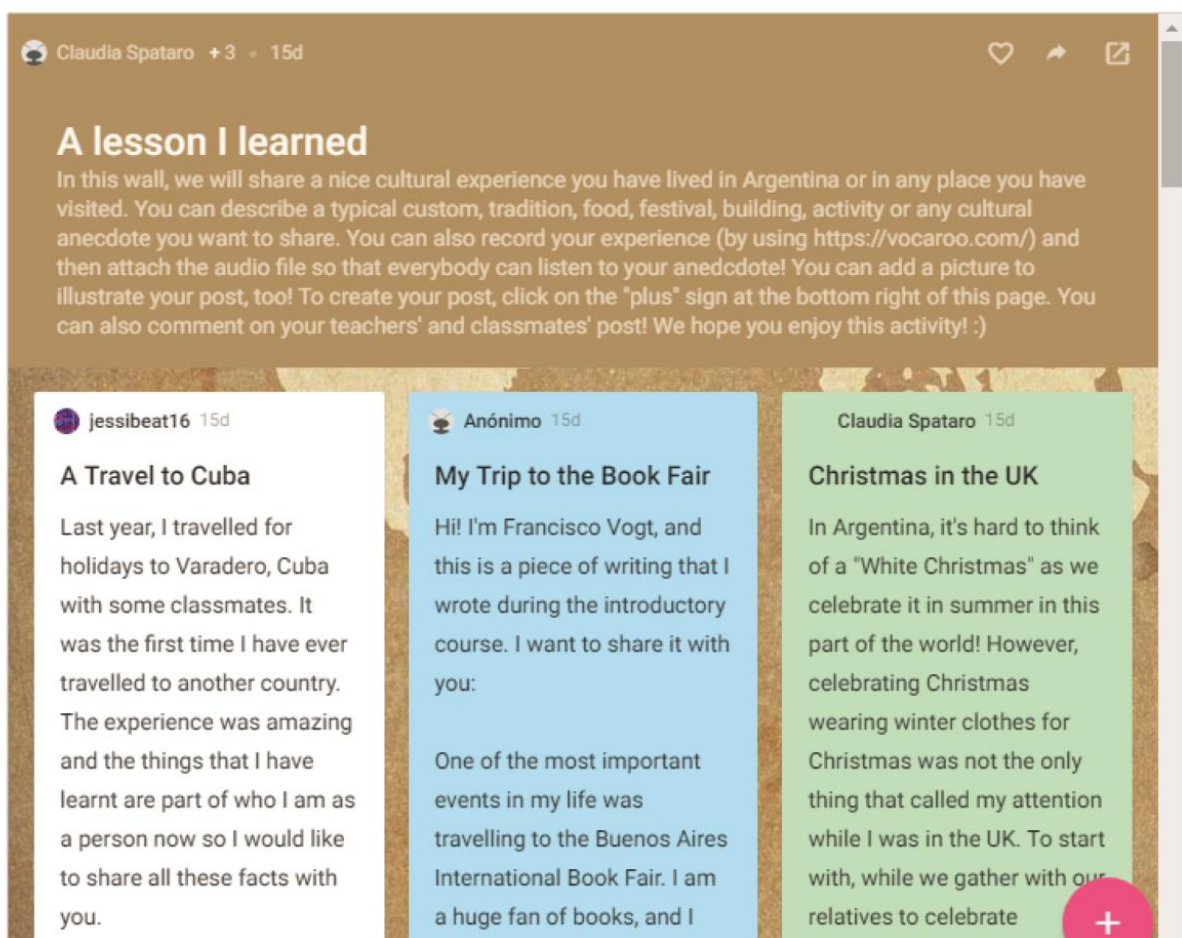


Click on the geography, arts, festivals, films/series and travelling icons to learn more about the UK!





Para el diseño del título se utilizaron combinaron gracias a Adobe Illustrator distintas imágenes con licencia “Creative Commons”. Las imágenes son representativas de distintos países, culturas, credos y razas. También se eligieron imágenes que representen a Argentina, el país de la gran mayoría de los alumnos. La primer actividad, “What is globetrotting?” le ofrece a los alumnos un mensaje de bienvenida, menciona el objetivo de la página y redirecciona a los alumnos al significado de la palabra “globetrotting” de un conocido diccionario en línea para alumnos de inglés. La segunda actividad fue diseñada con Padlet (ver Gráfico 2). En esta ocasión lo alumnos tienen la oportunidad de compartir con sus docentes y compañeros una experiencia cultural que han vivido. Padlet permite crear entradas con fotos, colores y audios por lo que los alumnos pueden utilizar todas esta facilidades para compartir su experiencia de manera divertida y completa. Padlet también permite realizar comentarios a las distintas entradas lo que fomenta así la interacción entre los usuarios y el aprendizaje colaborativo.



La última sección de esta primera etapa consiste en actividades relacionadas con el Reino Unido. Las actividades se agruparon en cinco secciones: Geografía, Arte y Literatura, Festivales y Celebraciones, Películas y Series y Viaje. Se utilizaron imágenes de Cliker para representar las distintas secciones. Los distintos tipos de actividades de Moodle permitieron implementar actividades interactivas e innovadoras. Por ejemplo, para la sección “Geografía” se utilizó el tipo de pregunta “arrastrar y soltar sobre imagen” para trabajar con los distintos países que forman el Reino Unido (ver Gráfico 3). Las preguntas “emparejamiento” y “respuesta corta” se utilizaron para las actividades con ciudades capitales y nacionalidades respectivamente.



Question 1  
Not complete  
Marked out of 5.00  
Flag question

Now, drag and drop the correct names to the following map (make sure you position the little circle top left of the marker in the centre of the area they have selected)


The image shows a digital map of the British Isles. The map is divided into five regions: the Republic of Ireland (shaded brown), Northern Ireland (shaded light brown), England (shaded light blue), Scotland (shaded light green), and Wales (shaded light purple). Each region has a small white circle with a black outline at its top-left corner, indicating where to place a label. Below the map, there are five rounded rectangular labels: 'Northern Ireland', 'Scotland', 'Wales', 'Republic of Ireland', and 'England'. A 'Check' button is located at the bottom left of the map area. In the top left corner of the map, there is a scale bar showing 100 km and 60 miles.

La opción “respuesta corta” también se utilizó para que los alumnos completen una canción de los Beatles en la sección “Arte y Literatura”. En la sección “Películas y Series” se incluyó un listado con las producciones cinematográficas más conocidas que pueden interesar a los alumnos y brindarles al mismo tiempo la posibilidad de seguir aprendiendo sobre la historia, literatura y cultura del Reino Unido. Entre las películas listadas de pueden mencionar Corazón Valiente, Orgullo y Prejuicio, Galerías Paraíso, Año Bisiesto, etc. Para la sección “Viajes”, se incluyó un video de YouTube en donde dos de los personajes de la serie “Friends” visitan los principales puntos turísticos de Londres (ver Gráfico 4). Los alumnos deben marcar los sitios que ven y, luego, unir sitios famosos del Reino Unido con sus respectivos nombre por medio de la actividad “arrastrar y soltar al texto”.

Information  
Flag question  
Edit question

### SIGHTSEEING IN THE UK!

Watch this video from the sitcom *Friends* when Joe and Chandler go sightseeing in London before Ross's wedding:



Question 1  
Not complete  
Marked out of 2.00  
Flag question  
Edit question

As you can see, they see famous sights in London. Which sights do they see? Select all the places they see.

Select one or more:

- a. London Eye
- b. Windsor Castle
- c. Hyde Park
- d. Tower Bridge
- e. Buckingham Palace
- f. Trafalgar Square
- g. Big Ben
- h. Westminster Abbey

Check

### Conclusión

En esta primer etapa, gracias al uso de distintas herramientas digitales se ha podido realizar actividades cuyo principal objetivo es crear conciencia cultural en los alumnos de Lengua Inglesa I. El uso de diseños de escenarios ha facilitado mucho esta labor que, si bien requiere de mucho trabajo y tiempo, creemos puede tener grandes beneficios. De hecho, los distintos elementos multimedia disponibles en línea junto con la gran cantidad de gráficos, series y películas a disposición de los alumnos facilitan el rápido acceso y conocimiento a distintas culturas. Nuestra labor como docentes de una lengua es sistematizar este acceso de tal manera que los alumnos puedan aprender y reflexionar sobre otras culturas y las formas en que la cultura se ve reflejada en la lengua, puedan en definitiva, desarrollarse como ciudadanos con espíritu de tolerancia, de comprensión y de respeto hacia la diferencia.

### Referencias bibliográficas

Barberá, E. & Badía, A. (2005). Hacia el aula virtual: Actividades de enseñanza y aprendizaje en red. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2660197>

- Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Essex: Longman.
- Byram, M. & K. Risager (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Byram, M; B. Gribkova y H. Starkey (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Language Policy Division. Directorate of School. Out-of-School and Higher Education. DGIV. Council of Europe. Strasbourg. Extraído de <http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>
- Dudeny, G. & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press
- Livier Martínez de la Cruz, N., Galindo González, R. & Galindo González, L. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje abiertos; y sus aportes a la educación. En *XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Educación Virtual en los Cinco Continentes*. Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xxi/ponencias/80-127-1-RV.pdf>
- Rosson, M. B. & Carrol, M. J.( 2002). Scenario-based design. En J. Jacko, y A. Sears, (Eds). *The human-computer interaction handbook: fundamentals, evolving technologies and emerging applications*. USA: CRC Press.

## **¿PASADO, PISADO? LAS ESCUELAS ALEMANAS Y UNA NUEVA PROYECCIÓN HACIA LA MULTICULTURALIDAD**

Späth, Brígida M.  
Facultad de Lenguas, UNC  
La Falda, Argentina  
traduccionesbrigidaspaeth@gmail.com

### **Introducción**

El presente trabajo analiza representativamente algunas escuelas alemanas de Argentina, el perfil de los alumnos, los objetivos de los profesores de alemán y la proyección de los directivos hacia una escuela multicultural, con la presentación de la actualidad de la enseñanza del idioma alemán, ¿como lengua extranjera en un mismo nivel con el idioma inglés?

En la primera parte se presenta una breve reseña histórica de las olas inmigratorias de los germano-hablantes en la Argentina y la creación de escuelas para la enseñanza del alemán en los diferentes lugares de asentamiento. Luego de una escueta presentación de datos numéricos sobre la cantidad actual de escuelas alemanas del país, en la segunda parte se evalúa una encuesta realizada a alumnos de primero y quinto/sexta año de cuatro escuelas ubicadas en distintos puntos del país: el perfil de los alumnos, su interés tanto por el aprendizaje del idioma como por la cultura alemana. Un punto aparte encuesta a los alumnos del ciclo de especialización que realizaron el intercambio cultural con Alemania. Otro cuestionario evaluará las metas de los profesores de alemán, si son nativos o enviados por Alemania, así como una comparación de las horas cátedra de los idiomas inglés y alemán respectivamente. Asimismo los directivos contestan preguntas acerca del alumnado, del grado de multiculturalidad y de las propuestas actuales en pos de la preservación del idioma alemán.

A partir de los resultados obtenidos se realiza el análisis de la actualidad del alemán y su futuro en las escuelas alemanas, el grado de multiculturalidad de las mismas y una comparación de las respuestas de los alumnos de los cuatro colegios analizados. Un apartado especial se dedica a las opiniones de los alumnos de quinto y sexto año tras su intercambio con alumnos alemanes.

### **Un poco de historia**

#### **Las olas migratorias**

Los alemanes han estado presentes desde los comienzos de la colonización; es el caso de Ulrich Schmidl en 1534 o del misionero jesuita Florian Paucke, 200 años más tarde. Sin embargo, pueden constatarse 3 olas inmigratorias. La primera fue en la segunda mitad del S.XIX, cuando Argentina necesitaba con urgencia pobladores que supieran cultivar la tierra. Se convirtió en una de las épocas más intensas de inmigración alemana al país. Culminó en 1878 con la llegada de los Alemanes del Volga a las provincias de Entre Ríos y Santa Fe, también llamados alemanes de la doble migración, ya que llegaron desde Rusia, donde se habían radicado hacia 1770, en las tierras fértiles de la ribera del Volga (Volga). La segunda ola migratoria, luego de la I Guerra Mundial, produjo el asentamiento alemán en las provincias de Córdoba, Corrientes y Misiones. Finalmente la tercera ola se produjo en dos etapas: antes de la II Guerra llegaron los de ascendencia judía, y al finalizar la guerra, los derrotados (Embajada Alemana en Argentina, 2008, págs. 10-17).

La inmigración suiza también comenzó alrededor de 1850, fundando otras colonias agrícolas en Santa Fe o radicándose en las de los alemanes. La segunda ola fue en los años 30 del siglo XX, a raíz de una profunda crisis en la Confederación Helvética (Embajada de la República Argentina).

En cuanto a la inmigración austríaca, más tardía que la suiza y la alemana, fue en dos olas alrededor de la Primera y la Segunda Guerra Mundial. (Ciudad de Buenos Aires) En el desarrollo del trabajo, no se especificará el origen de los habitantes de habla alemana, ya que los inmigrantes de los tres países, a raíz de que compartían el mismo idioma y gran parte de su cultura, se concentraron en las mismas regiones, y fundaron sus escuelas.

### **Las escuelas alemanas**

La primera escuela alemana en la Argentina, un colegio dominical, comenzó a funcionar en 1840, fundada por Katharina Keppel con el objetivo de enseñar religión y escritura en alemán (Embajada Alemana en Argentina, 2008, págs. 56-59). La educación con sello germano tenía un gran admirador: Domingo Faustino Sarmiento, quien en 1866, cuando era Ministro de Educación, impulsó la contratación de educadores alemanes. Confesó Sarmiento: “Por su modelo para una educación popular, la humanidad tiene una eterna deuda con Alemania.” (Embajada Alemana en Argentina, 2008, págs. 56-59). Ya cerca de fines de siglo, los inmigrantes comenzaron con la creación de varias escuelas en Buenos Aires y Gran Buenos Aires, y en la primera década del Siglo XX en el interior: en Bariloche, Mendoza, Córdoba y Rosario.

Paralelamente, Joaquín V. González creó en 1904 el Seminario Pedagógico, con la dirección del alemán Wilhelm Keiper junto a un grupo de expertos de Alemania. Durante la Primera Guerra Mundial se interrumpió la fundación de nuevas escuelas, reanudándose en el período entre las Guerras (Embajada Alemana en Argentina, 2008, págs. 56-59). Gran parte de estas escuelas germano-argentinas funcionan hasta la actualidad, a pesar de que, a raíz de la declaración de guerra de Argentina a Alemania el 27 de marzo de 1945, se expropiaron los edificios de casi todas las escuelas alemanas como “propiedad enemiga” (Bein). En consecuencia, en los años cincuenta muchas escuelas funcionaron en locales alquilados hasta que los edificios fueron devueltos. Con el apoyo de Alemania, reabrieron unas 20 escuelas a partir de 1957. (Bein)

### **La encuesta**

Según Bein, en 1932 había 176 escuelas alemanas y casi todos los alumnos provenían de hogares germano- hablantes. Afirma el autor: “Globalmente se puede concluir que el alemán fue lengua del hogar de los inmigrantes y sus descendientes durante más de cien años, y que en los últimos veinte a treinta años ha dejado de serlo con bastante rapidez. ¿Por qué?” (Bein) Otras fuentes (Embajada Alemana en Argentina, 2008, págs. 56-59) también aseguran que el alumnado de estas escuelas ha ido cambiando. Hoy en día, muchas familias sin ascendencia alemana las eligen por la calidad de la enseñanza. El gobierno argentino exige a las escuelas argentino-germanas que se ajusten al programa de enseñanza del Ministerio de Educación, pero permite un espacio para ofrecer contenidos en alemán.

Partiendo de esta realidad, fueron enviadas encuestas a varios colegios alemanes, para determinar, entre otras cosas, la procedencia del alumnado, el interés del mismo en el aprendizaje del idioma y el contacto con la cultura alemana, la cantidad de horas cátedra de alemán e inglés, etc. La mayoría de las escuelas ofrecen programas de intercambio a los alumnos del ciclo de especialización, por lo cual también será analizada esa experiencia de los alumnos.

En estos colegios se forman ciudadanos que poseen, además de los conocimientos científicos y/o humanísticos adquiridos en los distintos niveles de enseñanza, una educación bicultural y multilingüe (castellano, alemán, inglés) que permite cristalizar los principios de tolerancia, e insertar a la Nación en el mundo desde la actividad de cada uno de ellos. Hoy son los que representan de la mejor manera el papel requerido por los organismos internacionales a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI (AGDS).

Actualmente, según datos de la Embajada Alemana en Buenos Aires, 19 escuelas alemanas DSD en todo el país y 11 escuelas FIT, se encuentran nucleadas en la red mundial “PASCH: Los Colegios, socios para el futuro”, una iniciativa global del Ministerio de Relaciones Exteriores de Alemania, junto a la Central de Colegios en el Extranjero ZfA. El objetivo de esta iniciativa es “despertar en los jóvenes un interés duradero y curiosidad por la Alemania moderna y el idioma alemán” (PASCH). En los últimos años, cuatro colegios de Buenos Aires obtuvieron el certificado: “Escuela Alemana de Excelencia en el Extranjero”: Colegio Goethe, Instituto Ballester, Colegio Pestalozzi y Colegio Alemán de Temperley. El Colegio Goethe es el único que otorga el título de Bachiller Alemán (*Abitur*), mientras que los otros tres ofrecen el Bachillerato Internacional. Todos dictan algunas materias en idioma alemán, con profesores provenientes de Alemania. En las escuelas alemanas DSD se rinde el Diploma de Idioma Alemán, que corresponde a los niveles B2/C1 del Marco de Referencia Europeo y es la acreditación de la competencia lingüística necesaria para cursar estudios superiores en Alemania (DSD). En cambio en los colegios FIT rinden un examen de alemán del Instituto Goethe. En el interior se encuentran 7 colegios DSD y la mayoría de los FIT, muchos de ellos técnicos.

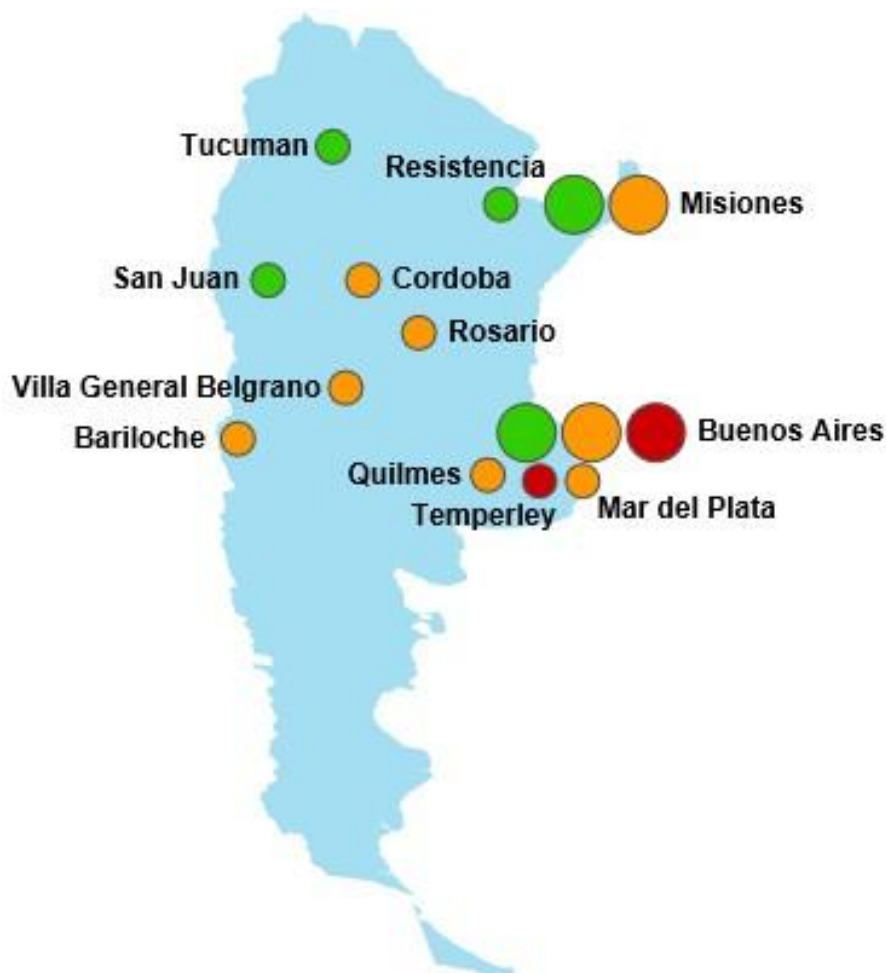


Fig. 1: Distribución de las escuelas alemanas

### Los colegios participantes

Cuatro colegios participaron de las encuestas enviadas por la autora de este trabajo.

#### *Instituto Culmey (Montecarlo, Misiones)*

Creado en 1959 con el objetivo de transmitir los valores del espíritu y de la cultura germana, cuenta con 500 alumnos, de los cuales únicamente 2 hablaron alemán al ingresar. Cursan también alumnos descendientes de brasileros y de paraguayos. No cuentan con docentes de Alemania. El objetivo de la enseñanza del idioma es su difusión y como herramienta para el futuro laboral. Según el perfil de la escuela, actualmente es más importante transmitir la multiculturalidad.

#### *Escuela Goethe Rosario (Rosario, Santa Fe)*

Fundado en 1897, cuenta con 560 alumnos, ofrece el Bachillerato Internacional en castellano. Muy pocos alumnos hablan alemán al ingresar, asisten alumnos de descendencia italiana, española y francesa y de nacionalidad colombiana. No cuentan con docentes de Alemania. El objetivo de la escuela es difundir el idioma y la cultura alemana que identifican a la escuela y que los alumnos alcancen el nivel máximo de aprendizaje de alemán. Según el perfil de la escuela, y dado que ofrecen el Bachillerato Internacional, sostienen la multiculturalidad como eje fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin descuidar la tradición de transmisión cultural alemana.

#### *Colegio Pestalozzi (Capital Federal)*

Colegio creado en 1934, su proyecto educativo es bicultural argentino-alemán y multilingüe. Tiene 1150 alumnos, de los cuales el 1-2% hablan alemán al ingresar. Otras nacionalidades que cursan en la escuela son brasileros y uruguayos. Cuentan con 7 profesores de Alemania, ya que es una de las escuelas que ofrece el IB en alemán, el cual es el principal objetivo de enseñanza. Según el perfil de la escuela, es más importante transmitir la cultura alemana, pero también es muy importante la multiculturalidad.

#### *Hölter Schule (Gran Buenos Aires)*

Creado en 1931 como internado, hoy tiene 1440 alumnos, de los cuales 15 hablaban alemán al ingresar y otros son de descendencia española, italiana, árabe e israelita. Cuenta con 2 docentes de Alemania. En la escuela se considera el alemán como primer idioma extranjero, por lo cual el objetivo es su enseñanza. A pesar de ello, se considera igual de importante la transmisión de la cultura alemana y la multiculturalidad.

### Las respuestas

❖ **Pregunta 1: Al elegir esta escuela, ¿para vos/tus padres fue importante que se enseñe alemán?**

a) 1er año

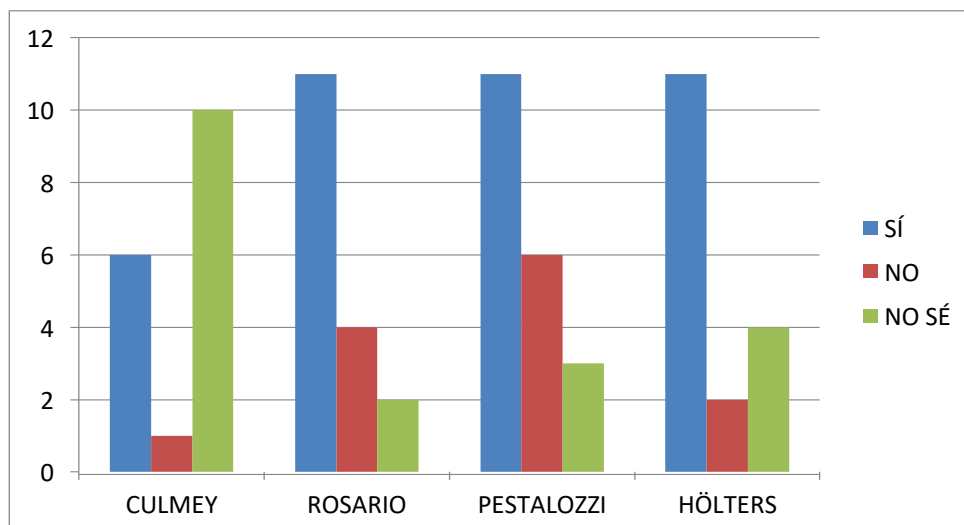


Figura 2: Respuestas de 1er año a pregunta 1

b) 5/6 año

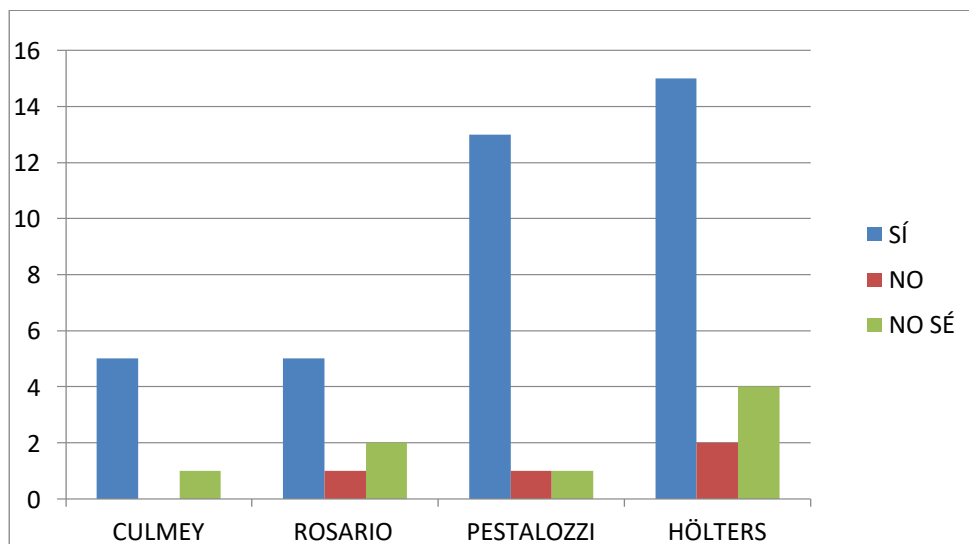


Figura 3: Respuestas de 5/6 año a pregunta 1

❖ **Pregunta 2: ¿Algún miembro de tu familia habla alemán?**

a) 1er año

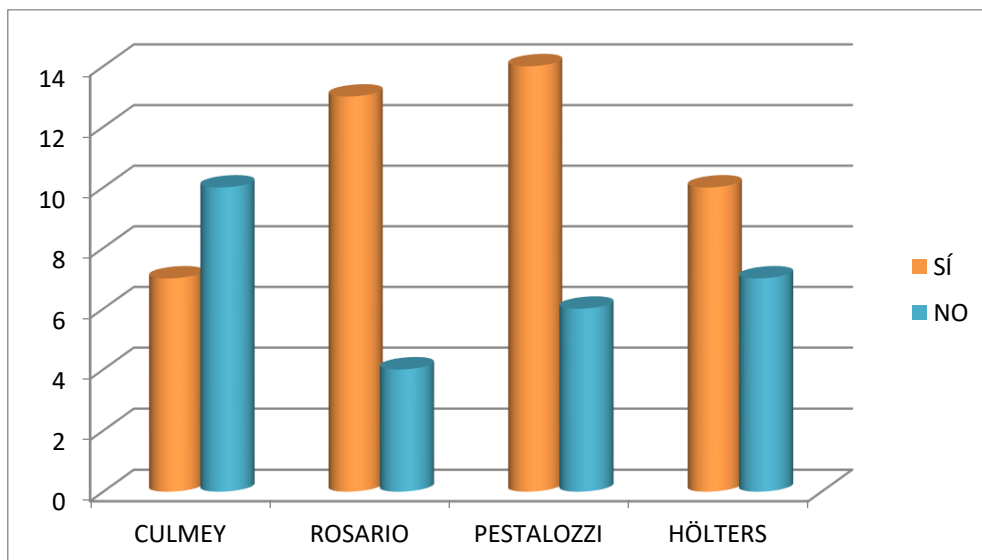


Figura 4: Respuestas de 1er año a pregunta 2



b) 5/6 año

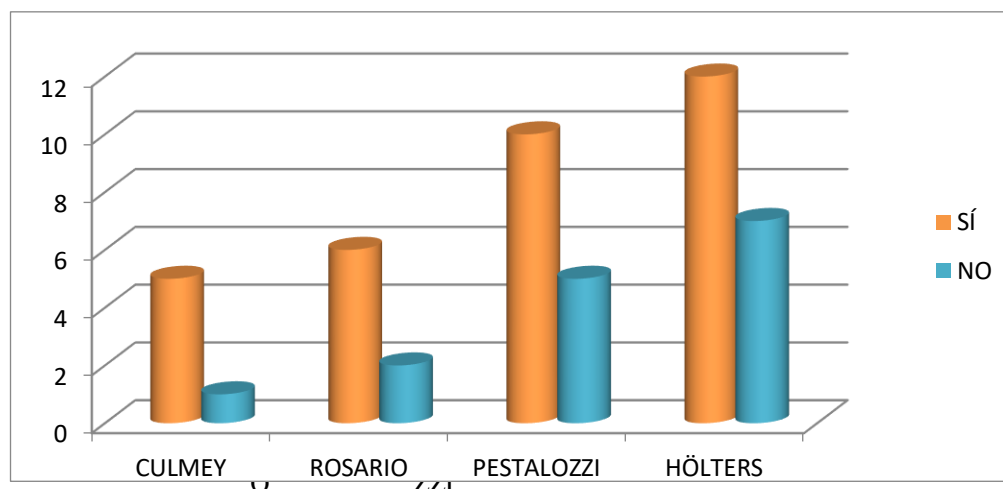


Figura 5: Respuestas de 5/6 año a pregunta 2

❖ **Pregunta 3: ¿Te parece bueno aprender alemán? ¿Por qué?**

Únicamente un alumno de primer año del Hölters contestó que no le interesa aprender el idioma. A continuación, en representación de los argumentos de los alumnos, se presentan las respuestas más significativas:

*Culmey:* “Nos enseña algo para nuestra vida.”

*Rosario:* “Aporta mucho para el desarrollo del aprendizaje de los idiomas.”

*Pestalozzi:* “Todos los idiomas son útiles en la vida (cuantos más, ¡mejor!).”

*Hölters:* “Abre más puertas en la vida.”

En 5/6 año al 100% de los alumnos les parece bueno aprender alemán.

*Culmey:* “Es un idioma muy arraigado en la cultura de nuestra ciudad y me encanta el idioma.”

*Rosario:* “Es un idioma muy interesante que te abre la mente.”

*Pestalozzi:* “Idioma riquísimo, un desafío, una gran oportunidad.”

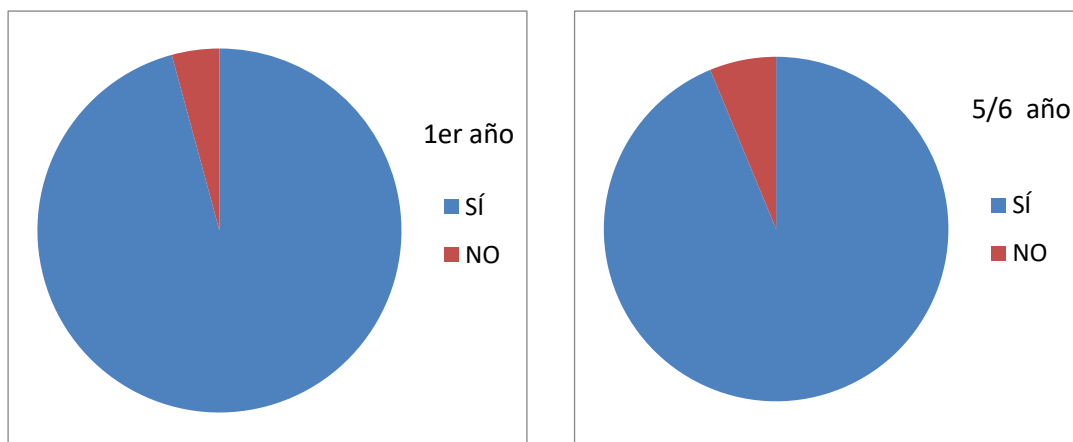
*Hölters:* “Todo conocimiento suma, más aún si se trata de un idioma.”

**Conclusión**

En resumen, los alumnos coinciden en sus respuestas que saber alemán hace la diferencia a la hora de conseguir trabajo, ayuda a comunicarse y por ende abre puertas: para el futuro, para el trabajo y para viajar.

❖ **Pregunta 4: ¿Te interesa la cultura alemana?**

En esta pregunta, el 20% de los alumnos de primer año respondió que no le interesa o no le llama la atención la cultura alemana.



Figuras 6 y 7: Repuestas a pregunta 4

En los alumnos de los últimos años se obtuvo un 23% de respuestas negativas, con la justificación de que “no interesa”, “prefiero la mía” o “no me sirve”.

Los que respondieron afirmativamente de primer año, opinan que:

*Culmey:* “Son muy ordenados, son de cumplir con sus obligaciones y cuidan mucho el ambiente.”

*Rosario:* “Es bueno saber que todos tenemos diferentes formas de vida y culturas.”

*Pestalozzi:* “Es una cultura diferente a la de cualquier país latinoamericano.”

*Hölters:* “Fue quien inició las dos guerras.”

Una selección de respuestas afirmativas de 5/6 año:

*Culmey:* “Son muy organizados y limpios.”

*Rosario:* “Es algo distinto a la nuestra, que tiene características que me llaman la atención.”

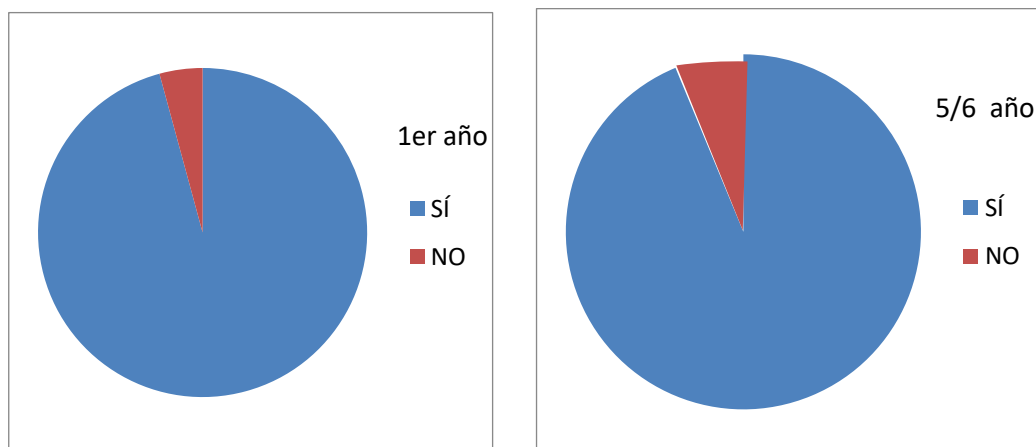
*Pestalozzi:* “Cultura importante en Europa y muy ligada a la historia.”

*Hölters:* “Me interesan todas las culturas porque te ayuda a aprender más sobre el pensamiento del ser humano y la cultura general.”

**Conclusión:** En sus respuestas, los alumnos coinciden que es una cultura diferente.

❖ **Pregunta 5: ¿Te parece que puede ser beneficioso para tu futuro saber alemán?**

En ambos grupos de encuestados, las respuestas son igual de contundentes:



Figuras 8 y 9: Respuestas a la pregunta 5

Los alumnos que contestaron negativamente argumentaron que no lo necesitan para la carrera que eligieron y porque pocos trabajos y universidades requieren alemán.

Las respuestas más significativas de primer año:

*Culmey*: “Me da más oportunidades para mi futuro.”

*Rosario*: “Trabajo: entre alguien que habla inglés y alguien que habla inglés y alemán, la segunda tiene más oportunidades.”

*Pestalozzi*: “Alemania es una potencia en Europa y eso tiene sus beneficios.”

*Hölter*: “Te pueden contratar más rápido en empresas alemanas.”

En tanto en las respuestas de 5/6 año se destacan:

*Culmey*: “Para tener la posibilidad de estudiar o vivir en el país.”

*Rosario*: “En el caso de conseguir trabajo en el exterior, hablar alemán sería un recurso importante.”

*Pestalozzi*: “Poder comunicarse con otro país en su propio idioma.”

*Hölter*: “En la actualidad saber un idioma es muy importante.”

### Conclusión

Los alumnos entienden que saber más de un idioma es ventajoso para su futuro laboral, en viajes y en la comunicación.

#### ❖ **Pregunta 6: Importancia del idioma inglés**

En cuanto al idioma inglés, en algunas escuelas se rinde el *First Certificated* de la Universidad de Cambridge. En el siguiente cuadro, según datos aportados por los profesores, se detallan las horas cátedras de ambos idiomas extranjeros:

	ALEMÁN		INGLÉS	
	1er año	5/6 año	1er año	5/6año
CULMEY	3/5	3/5	3	3
ROSARIO	6	8	4	5
PESTALOZZI	6	6	6	6
HÖLTERS	6	6	4	3

Figura 10: Horas de inglés y alemán respectivamente

A los alumnos se les preguntó si les parece:

- Más importante saber inglés que alemán
- Alemán e inglés son igual de importantes
- No sé

a) 1er año

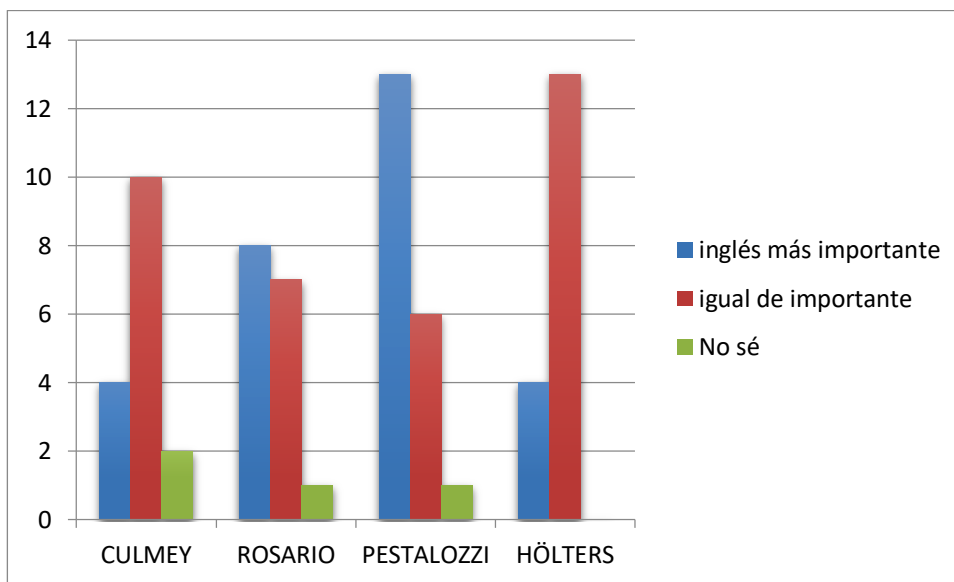


Figura 11: Respuestas de 1er año a pregunta 6

b) 5/6 año

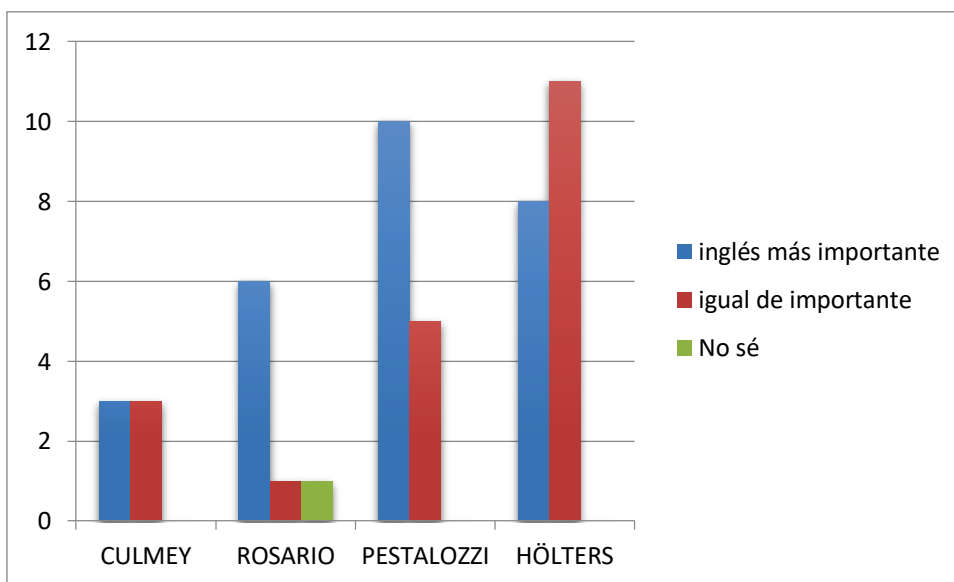


Figura 12: Respuestas de 5/6 año a pregunta 6

### Intercambio

Según los docentes de las 4 escuelas encuestadas, el intercambio tiene alto grado de aceptación. A la pregunta si los jóvenes ven el intercambio como una posibilidad de hacer turismo o para comparar la imagen que les presentan en la escuela con la realidad, los docentes contestaron mayoritariamente que coinciden ambas razones. Sin embargo en el Colegio Goethe Rosario los docentes observan que prevalece el placer, pero que la inmersión cultural siempre resulta enriquecedora.

#### ❖ Pregunta 7: ¿Te gustaría participar del intercambio con Alemania?

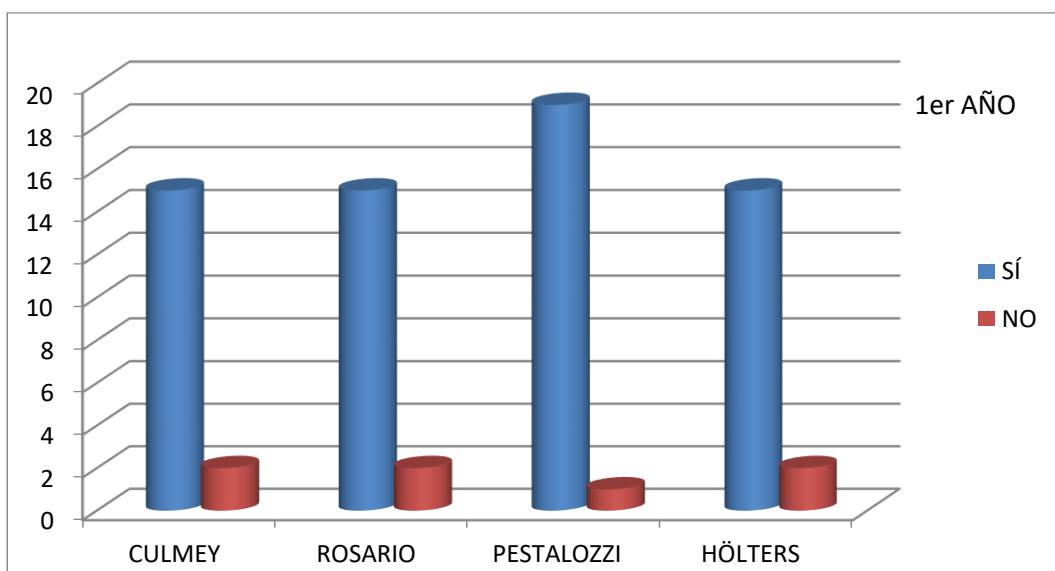


Figura 13: respuestas de 1er año a pregunta 7

Únicamente 1 o 2 alumnos de primer año de cada colegio contestaron que no les interesa el intercambio, mientras que la mayoría opina que:

“es una experiencia única, a mi *Oma* le encantaría; es conocer la cultura viviéndola.” (*Culmey*)

“sería una oportunidad única: para perfeccionar el idioma en un lugar donde se habla cotidianamente.” (*Rosario*)

“los intercambios interculturales siempre aportan vivencias que sirven para el futuro.” (*Pestalozzi*)

“amo viajar y me parece algo buenísimo, aprender mejor alemán y la cultura.” (*Hölters*)

En el caso de los alumnos de 5 y 6 año fueron entrevistados los que participaron del intercambio.

Ante la pregunta si el intercambio fue una buena experiencia, una amplia mayoría contestó que sí y las respuestas negativas se debieron casi siempre a una falta de entendimiento con la familia de acogida.

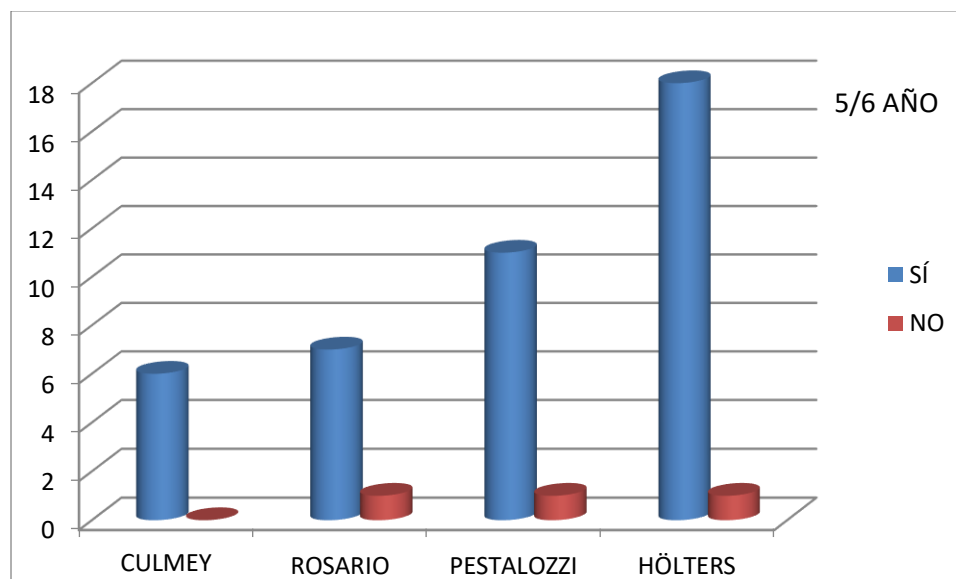


Figura 14: respuestas de 5/6 año a pregunta 7

En el desarrollo de la respuesta, los alumnos opinaron que:

“sirvió para poder aprender sobre una nueva cultura y abrir mi mente.” (*Culmey*)

“conocí mucho sobre otra cultura muy distinta a la nuestra y me abrió la cabeza.” (*Rosario*)

“experiencia: nuevos amigos, conocer otra cultura y forma de vivir.” (*Pestalozzi*)

“pude aprender sobre otra cultura, mejorar mi habla y aprendí a convivir con alguien con cultura diferente a la mía.” (*Hölters*)

#### Conclusión

para los alumnos fue una experiencia enriquecedora en lo personal y cultural, además de mejorar el manejo del idioma.

#### ❖ Pregunta 8: La imagen que te presentaron de Alemania en la escuela, ¿coincidió con la que viste y viviste?

Aquí se evaluará a cada colegio por separado, ya que las respuestas difieren significativamente.

En el *Culmey*, 4 de 6 alumnos respondieron que NO, argumentando que la imagen era vieja o incluso un categórico: “nada que ver”.

En el *Goethe Rosario*, la mitad opinó que era como se presenta, mientras que los cuatro alumnos con respuesta negativa escribieron: “nos los pintaron re-serios y no eran tan así”; “imaginé una sociedad más estructurada, pero las personas de mi entorno en Alemania no lo eran para nada, gente muy suelta y entretenida”; “porque me imaginé más campo y montaña”; “pensé que eran mucho más estrictos”.

Las respuestas de los alumnos del *Pestalozzi* fueron bastante indecisas e imprecisas, pero un alumno afirma que “muchos estereotipos son ciertos”, y otro, más negativo, escribió que “había muchas cosas que no eran como me enseñaron, pero otras que hace falta vivirlas y verlas en persona para ver y entender lo que realmente era la cultura alemana.”

En cambio los alumnos del *Hölters* respondieron afirmativamente, y con un elogio a los profesores, ya que afirman que estos están al tanto de la actualidad y que si la imagen no coincidiera, fracasaría como colegio alemán. Un alumno respondió negativamente y otro respondió: “Si y no, porque hay cosas que según la región son totalmente diferentes, como p.ej. lo del agua y otras eran tal cual nos enseñaron, como p.ej. el pensamiento de las persona hacia Hitler.”

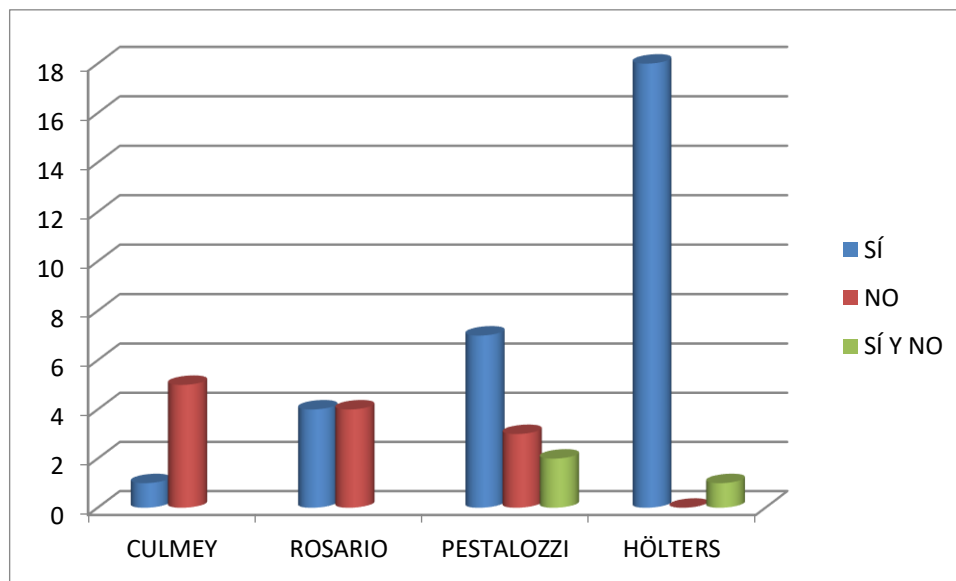


Figura 15: Respuestas de los alumnos de 5/6 que participaron del intercambio acerca de la imagen de Alemania

### Conclusión

Los alumnos entienden la importancia de saber otro idioma extranjero y un alto porcentaje de ellos reconoce que puede ser beneficioso para su futuro, especialmente laboral. En cuanto al interés por la cultura alemana, un 20 % no se interesa por ella, a pesar de que el intercambio tiene gran aceptación entre los alumnos y los que ya lo realizaron, respondieron que les sirvió para afianzar el idioma, conocer lugares nuevos, gente y una cultura distinta, así como vivir una experiencia enriquecedora que les ayudó a crecer e independizarse. Los alumnos del interior opinaron que la imagen que les mostró el colegio no coincidió con la que vivieron durante el intercambio, mientras que los de Buenos Aires vieron confirmados algunos estereotipos o les presentaron en la escuela una visión actualizada de Alemania. En todas las escuelas entrevistadas, las horas de alemán superan las horas de inglés, salvo en el caso del Pestalozzi, donde se igualan. Los alumnos del Pestalozzi y Goethe Rosario opinan que el inglés es más importante que el alemán, mientras que los del Hölters piensan que ambos tienen la misma importancia. Los directivos y los profesores de las escuelas entienden la importancia del inglés, pero mantienen la enseñanza del alemán y la transmisión de su cultura como eje direccional, apoyados por Alemania y la red mundial PASCH.

Considerando que cada vez menos alumnos provienen de hogares germano-hablantes y tomando como base la población que respondió la encuesta presentada, sería interesante, a través de los centros de ex-alumnos, entrevistarlos en 10 años para comparar las respuestas, en especial en cuanto al manejo del idioma y si realmente fue beneficioso a la hora de conseguir trabajo.

### Referencias bibliográficas

- AGDS. (s.f.). Recuperado de <http://www.agds.org.ar/porquealeman.pps>
- AGDS. (s.f.). *Arbeitsgemeinschaft Deutscher Schulen*. Recuperado el agosto 31 de 2016, de <http://www.agds.org.ar/>
- Bein, R. (s.f.). *La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina*. Recuperado el 5 de agosto de 2016, de <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjeras.pdf>
- Ciudad de Buenos Aires. (s.f.). *Colectividad austriaca*. Recuperado el 20 de AGOSTO de 2016, de <http://www.buenosaires.gob.ar/derechoshumanos/observatorio/colectividad-austriaca>
- DSD. (s.f.). Recuperado el 5 de agosto de 2016 de [http://www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/ZfA/Publikationen/DSD\\_Fl\\_yer\\_spanisch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](http://www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/ZfA/Publikationen/DSD_Fl_yer_spanisch.pdf?__blob=publicationFile&v=7)
- Embajada Alemana en Argentina. (2008). *Argentina-Alemania: 150 años*. Recuperado el 20 de agosto de 2016, de Poblar un país a la alemana pág 10-17: [http://www.cluberlin.com.ar/libro150a/libro\\_1.pdf](http://www.cluberlin.com.ar/libro150a/libro_1.pdf)
- Embajada Alemana en Argentina. (2008). *Poblar un país a la alemana*. Recuperado el 31 de agosto de 2016, de [http://www.cluberlin.com.ar/libro150a/libro\\_2.pdf](http://www.cluberlin.com.ar/libro150a/libro_2.pdf)
- Embajada de la República Argentina. (s.f.). *La emigración suiza a la Argentina*. Recuperado el 20 de agosto de 2016, de <http://www.esuiz.mrecic.gob.ar/node/1095>
- PASCH. (s.f.). Obtenido de <http://www.pasch-net.de/es/udi/zie.html>
- Volga, A. A. (s.f.). *Alemanes del Volga*. Recuperado el 20 de agosto de 2016, de [http://www.aadav.org.ar/historia\\_4.htm](http://www.aadav.org.ar/historia_4.htm)



## Encuestas

### ALUMNOS DE PRIMER AÑO

Marca con una cruz la respuesta que te parece apropiada

1. Al elegir esta escuela, ¿para vos/tus padres fue importante que se enseñe alemán?

SI  NO  NO SÉ

2. ¿Algún miembro de tu familia habla alemán?

SÍ  ¿Quién? \_\_\_\_\_

NO

3. ¿Te parece bueno aprender alemán?

SÍ  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

NO  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

4. ¿Te interesa la cultura alemana?

SÍ  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

NO  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

5. ¿Te parece que puede ser beneficioso para tu futuro saber alemán?

SÍ  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

NO  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

6. En cuanto al inglés: Te parece

Más importante saber inglés que alemán

Igual de importante

No sé

7. ¿Te gustaría participar del intercambio con Alemania?

SÍ  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

NO  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

GRACIAS POR TU TIEMPO

### ALUMNOS DE QUINTO Y SEXTO AÑO QUE REALIZARON EL INTERCAMBIO

Marca con una cruz la respuesta que te parece apropiada

1. Al elegir esta escuela, ¿para vos/tus padres fue importante que se enseñe alemán?

SI  NO  NO SÉ

2. ¿Algún miembro de tu familia habla alemán?

SÍ  ¿Quién? \_\_\_\_\_

NO

3. ¿Te parece bueno aprender alemán?

SÍ  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

NO  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

4. ¿Te interesa la cultura alemana?

SÍ  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

NO  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

5. ¿Te parece que puede ser beneficioso para tu futuro saber alemán?

SÍ  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

NO  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

6. En cuanto al inglés: Te parece

- Más importante saber inglés que alemán   
 Igual de importante   
 No sé

7 ¿Fue buena la experiencia del intercambio?

SÍ  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

NO  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

8. La imagen que te presentaron de Alemania en la escuela, ¿coincidió con la que viste y viviste?

SÍ  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

NO  ¿Por qué? \_\_\_\_\_

GRACIAS POR TU TIEMPO

#### ENCUESTA A DIRECTIVOS

- 1) ¿Cuántos alumnos tiene la escuela?
- 2) ¿Hay alumnos que hablaban alemán cuando ingresaron?  
 SÍ  ¿Cuántos?  
 NO  ¿Aproximadamente desde qué año no hay más alumnos ingresantes germano-parlantes? 1980  1990  2000  2010
- 3) ¿Tienen alumnos de otras nacionalidades/descendencias? ¿Cuáles?
- 4) ¿Cuentan con docentes de Alemania? ¿Cuántos?
- 5) ¿Cuál es el principal objetivo de la enseñanza del idioma alemán?
- 6) Según el perfil de la escuela: ¿es más importante la transmisión de la cultura alemana o la multiculturalidad?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

#### ENCUESTA A LOS DOCENTES DE ALEMÁN DEL SECUNDARIO

- ✓ ¿Cuáles son las metas de enseñanza del idioma alemán?
- ✓ ¿Con qué nivel egresan los alumnos?
- ✓ ¿Qué grado de aceptación tiene el intercambio?
- ✓ ¿Los jóvenes ven ese viaje como una posibilidad de hacer turismo o para comparar la imagen que les presentan en la escuela de Alemania con la realidad?
- ✓ ¿Cuántas horas cátedra por semana de alemán y cuántas de inglés tienen los alumnos en primero y sexto año?

	Alemán	Inglés
Primer año		
Sexto año		

- ✓ ¿Los alumnos se dividen según el nivel de idioma? (Anteriormente Muttersprache/Fremdsprache)

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

# Eje C

## Migración y frontera en el ciberespacio y las nuevas tecnologías

## **WHATSAPP: UNA CYBER-HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL IDIOMA INGLÉS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

Marcovecchio, María José  
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales  
Universidad de San Juan (Argentina)  
majosemg@hotmail.com

Margarit, Viviana  
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales  
Universidad Nacional de San Juan (Argentina)  
viviana.margarit@gmail.com

### **Introducción**

Es bien sabido cómo desde hace unos años a esta parte nos ha movilizad la introducción de la tecnología en todos los ámbitos de nuestras vidas y en particular cómo ha afectado e impactado en la educación, en los materiales, metodologías y evaluación. Tanto es así que la actualidad de nuestro quehacer está marcada por este nuevo paradigma que trae aparejado nuevos desafíos y la constante certeza de que ya no se enseña sólo para la etapa formal de la vida sino que la demanda de las sociedades de hoy exigen un nuevo orden en la estructura del sistema educativo en general y del ámbito universitario en particular. Nuestro aporte apunta a satisfacer, en alguna medida, esa demanda poniendo al alcance de nuestros alumnos una herramienta pedagógica que no sólo sirva a los propósitos de aprender los aspectos formales de la lengua inglesa para la lecto-comprensión sino que, además, los empodere para tomar decisiones y acción frente a su aprendizaje.

### **Nuestro Punto de Partida**

Como docentes de inglés en el nivel universitario, particularmente en cierto momento de nuestra labor como profesoras notamos un cambio en los alumnos, quienes ya no se conformaban con simplemente escuchar al profesor que exponía sus saberes, sino que nos pedían: “Profe, me lo puede mandar por mail?” “Le puedo mandar por wassap el ejercicio, para ver si lo hice bien”; “deje Profe, le saco una foto al pizarrón”. Fue entonces que caímos en la cuenta de que nuestro ámbito universitario, también estaba “invadido” por los nuevos usos y costumbres que imponía la tecnología y el avance de la Web 2.0.

Junto con otras colegas de nuestra universidad pusimos manos a la obra para actualizarnos y así comenzó nuestra exploración e indagación para, por un lado, entender cómo funcionan las diferentes metodologías y, por el otro, hacer que la incorporación de estas nuevas tecnologías se hiciera parte de nuestra propuesta pedagógica de manera significativa para que nuestros alumnos se volvieran artífices de su propio proceso de aprendizaje. En el presente, somos conscientes de que tanto la utilización de los dispositivos móviles, como de las redes sociales, y las diferentes apps de fácil acceso deben estar al servicio de un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y que serán de gran utilidad a nuestros propósitos en tanto y en cuanto coadyuven a la construcción de conocimiento a medida que el alumno transita por una carrera universitaria, en pos de su desarrollo profesional. Lejos estamos de tener acabada nuestra búsqueda e investigación y, sin embargo, vemos que la tendencia actual que marca este nuevo paradigma nos pone ante innumerables posibilidades de perfeccionar nuestro accionar como docentes de inglés en la carrera de Informática de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales perteneciente a la Universidad Nacional de San Juan a fin de llegar al alumno aún cuando no lo tenemos frente a nosotros. Así nació nuestra propuesta que intenta proveer un entorno de aprendizaje que se acerque a la vida cotidiana del alumno, a la vez que le proporcione las competencias y habilidades para ser gestor eficiente de la información.

### **Fundamentación**

Es evidente la revolución que se está gestando en el ámbito educativo a raíz del apogeo de las TIC. Esta transformación está marcando las nuevas pautas a seguir con el fin de empoderar al estudiante en el uso óptimo de los nuevos recursos didácticos que la tecnología ofrece, dando relevancia a las TAC (tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) como así también a las TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación). Y es en esta dirección que, con la propuesta del desarrollo de micro-cápsulas de contenidos, se busca principalmente poner en práctica significativamente un conjunto de saberes sobre el idioma inglés a medida que los alumnos van construyendo significado en un entorno dialógico a través del Whatsapp. En este sentido, y a partir de varios interrogantes, como por ejemplo, ¿Cómo abordan nuestros alumnos los textos informáticos? ¿Qué experiencia tecnológico-educativa les permitiría una interacción productiva con sus pares y con el docente? ¿De qué manera los contenidos disciplinares se volverían significativos para la comprensión de textos?, se fue gestando la aplicación de los micro-contenidos, objeto del presente trabajo.

El presente trabajo intenta no sólo plantear una alternativa válida a las clases tradicionales, sino también dar un giro especialmente en dos aspectos: a) ofrecer a los alumnos una modalidad de aprendizaje que pueda ser viable, práctica y significativa, b) substanciar los elementos gramaticales, lexicales, discursivos propios de los textos en inglés de su especialidad de una manera diferente y usando como vía los dispositivos tecnológicos que habitualmente forman parte de su cotidianidad.

### **Marco Teórico**

Siguiendo el pensamiento de Piaget, pensamos al aprendizaje a través de la construcción del conocimiento, con todo lo que ello implica. Desde esta perspectiva, los alumnos aprenden por la interacción con el objeto según sus estructuras cognitivas, conocimientos previos y su experiencia; “aprenden haciendo”, investigando, analizando ejemplos y casos concretos de la realidad. Aquí subyace el concepto de diálogo educativo, al que Burbules (1999) refiere como *“la particular comunicación pedagógica: una interacción conversacional deliberadamente dirigida a la enseñanza y al aprendizaje”*, que busca propiciar la comprensión de los temas. Además, esta concepción del aprender en la interacción se encuentra en sintonía con la ubicuidad, la cual permite garantizar la expansión del aula, ya que se pueden llevar a cabo tareas fuera del aula física, así como también, mantener una comunicación fluida entre pares y el docente. Kalantzis y Cope señalan que “El aprendizaje ubicuo representa un nuevo paradigma educativo que en buena parte es posible gracias a los nuevos medios digitales.” (2009:4).

De seguro la incorporación de las TIC es un aspecto fundamental en esta experiencia que nos permite como docentes realizar un relevo de los aprendizajes de manera más eficiente, ahorrando tiempo. Bajo esta perspectiva es que nos proponemos trabajar dentro del abanico de potencialidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías, tomando como principal objeto de análisis el aprendizaje móvil (Mobile learning), que es una forma de e-Learning basada fundamentalmente en el aprovechamiento de las tecnologías como base del proceso de aprendizaje. Por tanto, son procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en distintos contextos (virtuales o físicos) y/o haciendo uso de tecnologías móviles. (Carmen J. Padrón, 2013:124).

Para el presente trabajo utilizamos la unidad de micro-aprendizaje a través de la aplicación Whatsapp exclusivamente para la telefonía móvil como apoyatura de las clases presenciales de la lecto-comprensión en inglés en nivel universitario.

En sintonía con el uso de esta mediación de las prácticas pedagógicas, coincidimos en acoger las metodologías que encuadran con el modelo del aula invertida. En 2012, el modelo fue popularizado por Bergmann y Sams, denominándolo “flipped classroom model” (FCM) o aula volteada, término más reconocido en el nivel educativo para indicar un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado a través de las diferentes tecnologías multimediales y digitales facilitadas por las TIC. La propuesta de Bergmann y Sams (2012), citado en Martínez Olvera, Esquivel Gámez y Martínez Castillo, (2014) adquiere suma importancia al considerar aspectos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, los ritmos individuales de avance y el desarrollo de habilidades de aprendizaje auto-dirigido. Tomando como referencia el concepto de los WOOC (Whatsapp Open Online Course) en una experiencia realizada por Carlos Bravo Reyes en octubre del 2014, y a su vez inspiradas por el trabajo de Jean Zapata, en marzo del 2015, se diseñaron unas cápsulas de micro-contenidos con propósitos pedagógicos al servicio de la enseñanza de la lengua en su contexto. Según el profesor Bravo (2015), los WOOC se componen de actividades o episodios especiales de aprendizaje que utilizan contenidos o tareas desarrolladas en pequeñas etapas, a lo que este autor llama “micro-aprendizaje”. El término micro-aprendizaje está relacionado con micro-contenidos y micro-medios. Los primeros se refieren a unidades autónomas de contenido, de carácter preciso y que su tratamiento requiere poco tiempo. En cuanto a los segundos, nos referiremos a los mismos como “cápsulas”, las cuales podrán ser de diversos tipos y cuya descripción componen este trabajo.

Tomamos como base este concepto de “micro-contenido” y lo adaptamos para el diseño de las micro-cápsulas. Tal como expresa el Profesor Bravo,

*...WhatsApp parte de la concepción de micro aprendizaje, expresada en considerar que se pueden desarrollar sesiones de aprendizaje en cuestiones puntuales, que requieran poco tiempo, pero siempre organizadas bajo una concepción didáctica. La unidad de micro aprendizaje, es como la célula en los organismos vivos. Bajo ese criterio se pueden agrupar varias células que conforman un sistema, que es lo que da lugar a esta experiencia” (Bravo Reyes, 2016)*

### **Descripción de la Herramienta Metodológica**

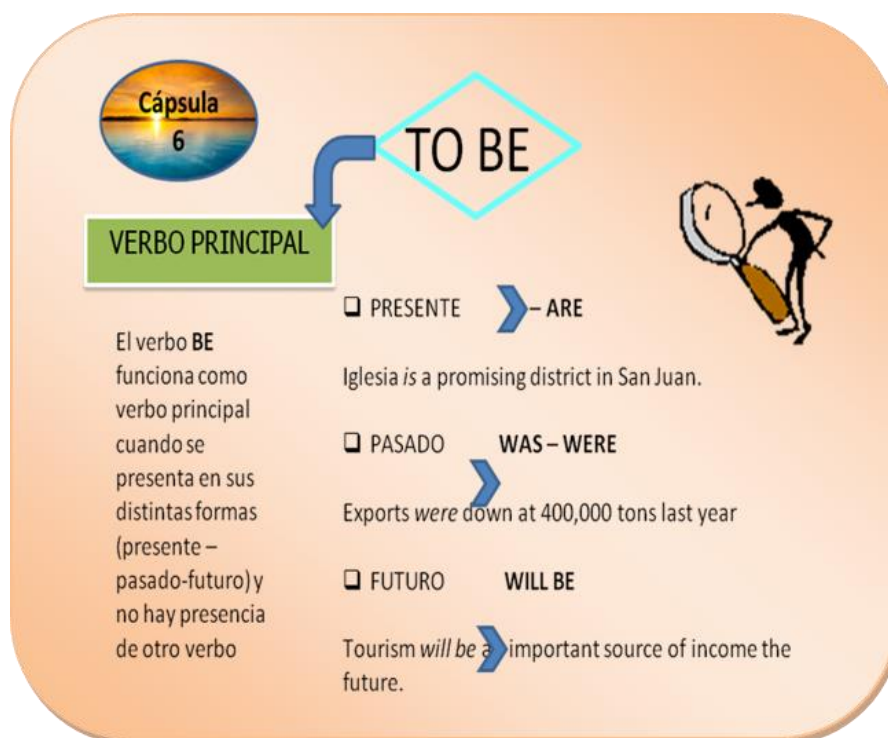
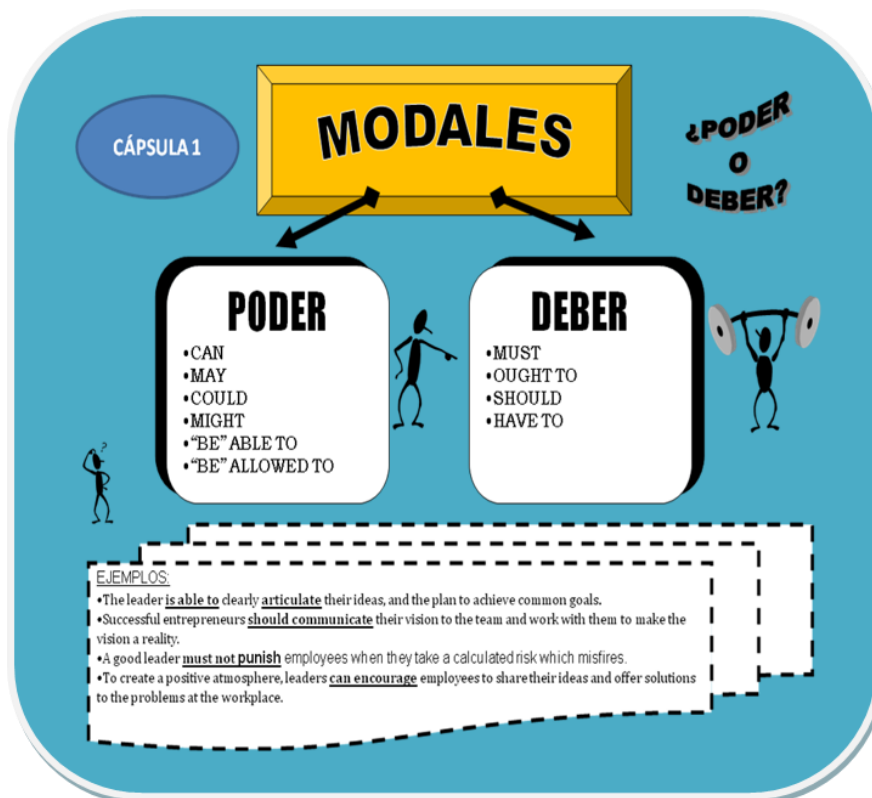
Con el objetivo de poder crear unidades didácticas que sean efectivas y que cumplan con su fin pedagógico, debemos describir sus cualidades esenciales.

Nos parece oportuno recalcar dos aspectos relevantes al momento de diseñar nuestras cápsulas: el objetivo de aprendizaje y el tipo de contenido a incluir. No todo contenido es apto para ser desarrollado en micro-cápsulas. Deben ser sesiones sobre temas muy puntuales, cuya esencia pueda ser comprendida en menos tiempo, lo que no significa un tratamiento superficial. De ahí que el objetivo debe ser muy acotado y su organización orientada bajo la lupa de la didáctica.

La tipología de las cápsulas es variada y pone de manifiesto tanto la particularidad esencial de cada disciplina como la creatividad del docente. Se pueden crear cápsulas de contenido, de práctica, de revisión, de conclusión, de reparación de errores, retro-alimentadoras, problematizadoras, entre otras.

Las imágenes a continuación corresponden a algunas cápsulas de nuestra área curricular, la enseñanza del inglés en Lecto-comprensión para fines específicos:

**a- Micro cápsulas de CONTENIDO:** son cápsulas cuyo objetivo es introducir un tema a modo de tutorial. Puede ser un ítem gramatical, discursivo o semántico.



**b- Micro-cápsulas de PRÁCTICA:** son diseñadas para poner en práctica los contenidos desarrollados en las cápsulas de Contenido a fin de verificar su comprensión y asimilación.

**Cápsula 8**

**TO BE**

**VERBO PRINCIPAL**      **VERBO AUXILIAR**

ANALICE, DETERMINE SI ES PRINCIPAL O AUXILIAR, TRADUZCA

- Argentina's largest deficit was recorded in March 2016.
- We are responsible for the future of our children.
- Brazilian food products will be entered free-tax by the year 2020.
- Asian demand for Argentine's meat is now increasing, particularly in China.
- New transport routes are being built in Iglesia.
- Asturias Ltd. is developing a new product for the computer industry.
- A trade restriction law is being implemented by the USA.
- The President will be in a meeting with Donald Trump next week.



**Cápsula 2**

**PRACTIQUEMOS!**

PROPORCIONA EL EQUIVALENTE EN ESPAÑOL ¿cuál es su función?

- ANALICEMOS LOS SUFIJOS DADOS Y RESOLVAMOS LOS SIGUIENTES TÉRMINOS

✓WINE PRODUCTION .....	✓
✓ANALIZE .....	✓
✓NATIONAL .....	✓
✓TOURISM .....	✓
✓ESPECIALLY .....	✓
✓HIGHLY DEVELOPED .....	✓
✓MINING .....	✓
✓SYSTEMIC .....	✓



c- **Micro-cápsulas de REVISIÓN:** su objetivo principal es verificar en qué medida los alumnos logran integrar los contenidos de las diferentes cápsulas sobre las que han trabajado previamente sólo centrándose en un ítem por vez.



**Cápsula 9**

¿Qué es el Caso Posesivo?

Es un caso que se emplea para expresar **Poseción**

**'S**

### CASO POSESIVO

**> Sustantivo en Singular**  
Ej: San Juan's excellent wines  
(Los excelentes vinos **de** San Juan)

**> Sustantivo en Plural**  
Ej: Local **producers'** development  
(El desarrollo **de los** productores locales)

La frase que se encuentra a la derecha del 'S se traduce primero + DE + la frase que se encuentra a la izquierda del 'S.

**Cápsula 7**

**LET'S REVIEW!**

### Resolvamos los siguientes ejemplos de CASO POSESIVO

- Iglesia's mining resources
- .....
- the region's attractions
- .....
- The area's remarkable places
- .....
- The regions' local crafts
- .....



#### Nuestro Aporte

La implementación de cualquier nuevo soporte pedagógico trae aparejado aspectos positivos y negativos que hay que tener en cuenta al momento de decidir en qué momento de la clase emplearlo. Siguiendo los parámetros de una clase tradicional, las cápsulas pueden ser introducidas una vez que se ha sido desarrollado el tema a enseñar a fin de practicarlo y consolidarlo. Sin embargo, si nos basamos en los lineamientos de la clase invertida, se pueden diseñar cápsulas problematizadoras o de debate que tengan como fin crear la necesidad de aprender, inducir una temática, plantear un interrogante, descubrir

soluciones, sondear conocimientos previos, despertar el interés hacia algún ítem en particular o, simplemente, romper con el orden estructurado de una clase tipo dándole un tinte original, fresco y dinámico a nuestro espacio de construcción de conocimiento.

Creemos que el mayor potencial de las micro-cápsulas de aprendizaje radica en su:

- *Valor de Autonomía:* Se debe plantear cada cápsula de manera que el alumno pueda centrar su atención en un solo objetivo/ítem que puede o no estar relacionado con otros ítems. Un ítem auto-contenido promueve la resolución de las actividades a corto plazo, a la vez que no demanda demasiado esfuerzo cognitivo para lograr procesar la información.
- *Valor de adaptabilidad:* son flexibles y adaptables a distintos niveles. Si bien se debe plantear un solo objetivo por cápsula a fin de que los contenidos sean asimilados a la brevedad, se puede adaptar la complejidad según el grado de competencia de los alumnos. A medida que se avanza en el proceso, se pueden contemplar casos más complejos, acompañando el grado de abstracción y reflexión que los alumnos van logrando.
- *Valor icónico/gráfico:* el diseño del micro-material debe tener en cuenta el tamaño de la pantalla del celular. Por lo tanto, el layout de las cápsulas debe evidenciar una clara síntesis visual en donde la información combine texto e imagen. Toda información que es clara, de fácil decodificación y atractiva estimula la rápida recuperación de la memoria.
- *Valor didáctico:* Las explicaciones van generalmente acompañadas de ejemplos tomados del área de la especialidad de los alumnos, como así también de ejercicios de aplicación inmediata para verificar la comprensión de los temas desarrollados.
- *Valor de economía:* resulta evidente el ahorro en tiempo para los alumnos para procesar la información como así también, el ahorro de recursos económicos al requerir solo una red de mensajería como es el caso de WhatsApp. Tampoco es necesario disponer de gran tiempo para leer pesados materiales o revisar extensos videos. No se requiere de plataformas, sólo es necesario disponer de WhatsApp y dedicar un corto tiempo para discutir sobre un contenido de interés.
- *Valor interactivo:* uno de los mejores beneficios es que se promueve la interacción social y la resolución de problemas en grupo. Se fomenta una actitud pro-activa de los participantes del grupo no sólo la lectura individual. Las cápsulas deben estimular el debate, expresión de opiniones, conjeturas, conclusiones, posturas y perspectivas sobre el tema tratado, apuntando, de esa manera, a la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento. El aprendizaje cooperativo mejora las condiciones para que se produzca la construcción de conocimiento a la vez que reduce las posibilidades de conflictos interpersonales entre los alumnos.
- *Valor de Customización:* tal vez esta sea la mayor ventaja ya que los micro-contenidos representan una excelente oportunidad para los alumnos de construir su propio entorno personalizado de aprendizaje (PLE) (Moreno, 2013). Son los alumnos los que gestionan el cómo, dónde y cuándo en su proceso de aprendizaje. Al estar basados en el modelo de aprendizaje del *flipped learning* (Aula Invertida), deliberadamente el enfoque de la instrucción se centra en el alumno, quien puede repetir los procesos, actividades, visualizaciones de los contenidos cuantas veces quiera y adaptar el proceso de aprendizaje a su ritmo de trabajo, evitando así la frustración de tener que ir a la velocidad de sus compañeros o del profesor. Asimismo, el hecho de que las actividades puedan ser resueltas en casi cualquier lugar y no necesariamente en un aula de clase, resaltan el valor de *ubicuidad* de las cápsulas.

No obstante el gran abanico de potencialidades visibles en los micro-medios, no escapan a algunas debilidades que se podrían esperar al ponerlos en práctica. Se pueden mencionar, entre las más notables:

- *limitaciones tecnológicas:* se perciben dos tipos principales. Por un lado, el acceso deficiente a internet que puede impedir a algunos alumnos el poder participar activamente con sus compañeros en tiempo real y obligarlos a una puesta al día de manera tardía y diferida. Por otro lado, la falta de alfabetización tecnológica en algunos alumnos (aunque cada vez es menor) puede traer como consecuencia una brecha digital afectando negativamente al proceso de aprendizaje integralmente.

- *actitudinales*: es posible que este nuevo estilo de aprendizaje no responda a las necesidades de todos, en especial, a las de los que no han desarrollado un aprendizaje autónomo o aquellos que, acostumbrados al paradigma de la clase tradicional, sean reticentes al cambio ya que esperan recibir todo del docente, quien ahora pasa a ser guía, facilitador, mediador, tutor, orientador.
- *sobre la cultura del aprendizaje*: de la mano de lo anterior, el modelo de aprendizaje al que los alumnos están acostumbrados y las etapas de una clase tradicional deliberadamente cambian su foco. En vez de que los alumnos, durante la clase, sean instruidos por el profesor para poder aprender y luego asimilar los contenidos en la casa, ahora, deben adquirir conocimientos de manera extra-áulica a fin de compartirlos con sus compañeros, construir conocimientos colaborativamente y en la clase lograr la consolidación. Esto exige un fuerte cambio de mentalidad tanto de docentes como de alumnos.
- *sobrecarga docente e invasión a su privacidad*: la implementación de este cambio de óptica significa una adaptación, re-diseño, re-estructuración del material didáctico para poder ser presentado en la pantalla de un celular con características diferentes a las del material presencial. No de menor importancia es el hecho de que la participación de los alumnos según sus tiempos y posibilidades lleve a que sus contribuciones, comunicaciones y aportes sean realizados en horarios que interfieran con el tiempo libre de los docentes, a menos que hayan pautas claras pre-establecidas sobre las intervenciones.
- *Evaluación*: si bien las posturas modernas priorizan la evaluación del *proceso* más que la evaluación del *resultado*, es realmente problemático para el docente establecer criterios justos al momento de evaluar a los alumnos que demuestran una participación muy activa en las comunicaciones por whatsapp y a los que evidencian participación escasa o nula, especialmente cuando las causas están ligadas con las limitaciones tecnológicas.

### **Conclusión**

El centro de gravedad de la información está pasando a los dispositivos móviles. Se han instalado en nuestras vidas y traspasan todas nuestras actividades cotidianas.

Si bien se observa todavía cierta reacción, es evidente la dependencia que nuestros alumnos muestran hacia sus teléfonos celulares y, en especial, a aplicaciones como el Whatsapp. Es por ello, que los docentes debemos sumarlo como nuestro aliado pedagógico ya que los alumnos no lo identifican como una imposición o un recurso meramente didáctico, como podría ser un libro. En consecuencia, se transforma en una herramienta realmente motivacional. Las bondades que ofrece el whatsapp, tales como su interfaz amigable, la inexistencia de los obstáculos que plantean las plataformas de e-learning, la solvencia tecnológica de los celulares que evita a los alumnos tener que lidiar con errores técnicos, nos sirven en bandeja la oportunidad de diseñar herramientas didácticas que permitan a nuestros alumnos construir conocimiento, incluso en sus tiempos muertos o improductivos. Si bien hay potenciales obstáculos y limitaciones, estamos convencidas de que nuestra adaptación y aceptación de los avances tecnológicos es la clave del éxito para lograr un empoderamiento de nuestros alumnos al igual que un crecimiento educativo sostenible que les permitan enfrentar los desafíos venideros.

### **Referencias Bibliográficas**

- Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: Origen, Sustento e Implicaciones (pp 143-160) (2011)
- Bergmann, Jonathan y Sams, Aaron (2014). Flipped Learning: Gateway to Student Engagement.
- Burbules, Nicholas y Thomas CALLISTER (2006), Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, Buenos Aires, Granica.
- Burbules, Nicholas: entrevista Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías sc1b: El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas. (2009) Recuperado de <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>

- Chi-Hong Leung y Yuen-Yan Chan. (2003). Mobile Learning: a new paradigm in electronic learning en *Advanced Learning Technologies*, 2003. Proceedings. The 3rd IEEE International Conference Julio 2003. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/5426/8be2d4beac3d393515f8f7627a0bad504873.pdf> , Última consulta: marzo, 2017
- Kalantzis, Mary y Bill Cope (2000), “Changing the role of schools”, en COPE, Bill, Mary KALANTZIS y New London Group (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Londres-Nueva York, Routledge, pp. 121-148.
- Marcovecchio, MJ., Ureta L. y Margarit, Viviana (2001). Lectura Comprensiva. Qué hacer con la gramática. Una propuesta pedagógica. VII Encuentro Plurilingüístico Seminario Taller de Perfeccionamiento docente. Universidad católica de uyo, Colegio central Universitario e Instituto Alemán Goethe Zentrum. San Juan, Argentina.
- Margarit, Viviana, Marcovecchio MJ., Atienza, Ana Irene, et al. (2000). Hacia una mayor integración entre investigación educativa y práctica docente: Propuesta Curricular y Metodológica de lecto-Comprensión en ESP. San Juan, Argentina.
- Martínez Olvera, Waltraud, Gámez, Ismael Esquivel y Martínez Castillo, Jaime *Microcontenidos en el ámbito del aprendizaje*. (2013) Publicado por: Mario G. Almonte Moreno. Recuperado de: <http://aprendizajeenred.es/microcontenidos-aprendizaje/>. Última consulta marzo 2017.
- Molina Martín José, Romero (2010). Ambiente de Aprendizaje Móvil Basado en Micro-Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*. IEEE-RITA Vol. 5, Núm. 4, Nov. Citado en Reyes, Carlos Bravo, Apaza, Fátima Zegarra, Orozco, Javier Aldana (2015) Metodología para el desarrollo de cursos en la modalidad de M-learning a través de mensajería instantánea. Última consulta junio 2016.
- Padrón, Carmen Janeth. (2013) Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea Whatsapp exclusivamente para móviles (Mobile Learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. Departamento de Tecnología de Servicios, Universidad Simón Bolívar, Camurí Grande, estado Vargas, Venezuela. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación • Volumen 7, N° 2- Julio-Diciembre 2013*. pp 123-134.
- Proyecto: Espacios dialógicos con tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como portadores de conocimientos en construcción en el aprendizaje en carreras universitarias. Directora: Mgter Liliana Mirna González – Co-directora: Prof. Laura Ureta. Universidad Nacional de San Juan.
- Reyes, Carlos Bravo, (2014) profesor Titular de Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno. DISEÑO DE UN WOOC. Recuperado de: <http://366-dias.blogspot.com.ar/search/label/wooc> Consultado agosto 2016.
- Reyes, Carlos Bravo, Apaza, Fátima Zegarra, Orozco, Javier Aldana (2015) Metodología para el desarrollo de cursos en la modalidad de M-learning a través de mensajería instantánea. Universidad Autónoma Gabriel René Moreno –UAGRM – Bolivia. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas – UNNE, Número 15. I S S N 1 6 6 8 - 6 3 6 5* Recuperado de: [www.eco.unne.edu.ar/revista/Edic\\_Ant.htm](http://www.eco.unne.edu.ar/revista/Edic_Ant.htm) Consultado agosto 2016
- Universidad Autónoma Gabriel René Moreno de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia (2015). *Metodología para el desarrollo de un Wooc (Whatsapp Open on Line Course)*. Eje temático: El “mobile learning” y la educación virtual ubicua. Recuperado de: [http://www.eduqa.net/eduqa2015/images/ponencias/eje4/4\\_j1\\_Bravo\\_Carlos\\_Apaza\\_Fatima\\_Orozco\\_Javier\\_Metodologia\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_un\\_Wooc.pdf](http://www.eduqa.net/eduqa2015/images/ponencias/eje4/4_j1_Bravo_Carlos_Apaza_Fatima_Orozco_Javier_Metodologia_para_el_desarrollo_de_un_Wooc.pdf)
- Zapata, Jean. Docentes Andragógicos. WOOC: Clase mediante el Whatsapp. (2015) <http://jeanzapata.blogspot.com.ar/2015/03/wooc-clase-mediante-el-whatsapp.html>. (Consultado marzo-abril 2017)

## **MIGRACIONES DIGITALES: EL DESAFÍO DE DISEÑAR ESPACIOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE**

Morchio, María José  
mariajosemorchio@gmail.com  
Facultad Regional Córdoba (FRC)  
Universidad Tecnológica Nacional (UTN)  
Facultad de Lenguas (FL)  
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Flores, Carolina Elisa  
carolenguas@hotmail.com  
Facultad de Lenguas (FL)  
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Portilla, Francisca  
portillafrancisca@gmail.com  
Facultad de Lenguas (FL)  
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

### **Introducción**

Las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) constituyen un fenómeno “multiforme y omnicomprensivo<sup>1</sup>” que atraviesa todas las fases de la sociedad. Las tecnologías están presentes en distintos niveles tales como el micro, meso, macro y meta social<sup>2</sup>, más allá de los usos específicos que tienen en cada nivel, de su utilidad y de los riesgos que las mismas supongan, la presencia de las tecnologías aparece como ubicua, indispensable e innovadora (Weiser, M: 1999) para nuestra sociedad. Las tecnologías, en consecuencia, se cruzan también con el campo de la educación; la influencia de las mismas se torna más amplia si consideramos a este segundo proceso como algo permanente, no limitado a lo que ocurre dentro de las aulas ni a las edades en que habitualmente se escolarizan las personas. Podríamos decir que ambas, tecnologías y educación, funcionan como ejes que atraviesan nuestra vida cotidiana y a la vez son atravesadas por ella.

Las sociedades actuales se caracterizan por constituir un ecosistema complejo de tecnologías, recursos digitales e infinidad de dispositivos móviles. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2015) dispositivos como la TV están presentes en el 97,7% de los hogares del país, la cantidad de terminales de telefonía móvil ha superado a la de aparatos de radios, ya que los celulares están presentes en el 89,6% de las casas, contra el 75,5% de las radios. En relación al acceso de los hogares a Internet, la Encuesta Nacional sobre acceso y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC, 2015) posiciona a la Argentina en el segundo lugar en la región llegando a un 61,8% de la población con acceso a Internet, en primer lugar se encuentra Uruguay con un 64,7%, en tercer lugar se encuentra Brasil (43%), seguido por Ecuador (37%) y México (35,1%).

De este modo, es posible afirmar que se ha acortado la brecha entre quienes tienen acceso a conexión de Internet y quienes no poseen este servicio en sus hogares; en el 2011 un 48% de los hogares tenían Internet, en el 2015 este servicio trepó al 61,8% (un 13,8 % de crecimiento positivo). Este dato es fundamental, ya que la brecha entre infocricos e infopobres está determinada más por el acceso que por la posesión. Sin embargo, tal como afirma Edith Litwin (1997) no necesariamente quien más recursos tiene los aprovecha mejor; “conocer significa [...] acceso más que posesión y, por tanto, aprender a acceder a la tecnología se constituye en el desafío del mundo contemporáneo” (p.143). En consecuencia, el acceso depende de los medios necesarios que facilitan y posibilitan el servicio pero, además de la disponibilidad de medios, el acceso está supeditado a la

formación de criterios de selección y jerarquización de la información que tengan los usuarios. En base a los conocimientos y formación que cada usuario posee es, entonces, que se ubica frente a la gran variedad de materiales e información que circulan en el ciberespacio. Relevar, analizar y comprender cuáles son los conocimientos que tienen los estudiantes universitarios, en general, y los alumnos de la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en particular, resulta esencial para poder comenzar a desentrañar y de este modo comprender la relación tecnologías-educación.

En nuestra primera de investigación realizada el año 2015 dentro del marco del Programa de Formación de Investigadores, denominada Dispositivos Tecnopedagógicos que Fortalecen la Inclusión de los Estudiantes de 1er Año de la Sección Inglés. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba, nos propusimos identificar los usos que los alumnos de primer año hacen de las TIC y, además, relevar las dificultades particulares que tenía este grupo de alumnos. Algunos de estos inconvenientes se detectaron en las actividades propuestas por el Programa de Tutorías de Pares, espacio donde la inquietud de llevar a cabo la primera propuesta de investigación. En el relevamiento que realizamos en esa oportunidad detectamos que muchos de los encuestados señalaban la necesidad de capacitarse en áreas relacionadas a los usos de recursos y tecnologías digitales. Es por ello que en este segundo proyecto nos propusimos delinear el perfil tecnológico de los alumnos de primero y segundo año de la Facultad de Lenguas y sus necesidades de capacitación.

El equipo de investigadores estuvo conformado por ocho alumnos de las carreras de Profesorado, Traductorado de Lengua Inglesa y Licenciatura de Lengua y Literatura Inglesa. Apostando al intercambio y colaboración interdisciplinar sumamos (para el asesoramiento técnico de los desarrollos digitales que nos proponemos realizar) a los integrantes de la fundación FUNDASOFT, conformada por alumnos de la Facultad de Matemática Astronomía y Física (FAMAF) y alumnos de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

### **Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**

McLuhan (1962) sostiene que los medios tecnológicos son recursos que modifican y prolongan nuestra corporalidad: “todos los medios son prolongaciones de alguna facultad humana psíquica o física” (p.16). Las tecnologías conllevan cambios en la percepción de la realidad; una nueva herramienta genera un nuevo modo de percibir el mundo. De igual manera, Burbules y Callister (2001) argumentan que las tecnologías no son simples medios que facilitan la producción, “(...) sino artificios que modifican las percepciones que las personas tienen de sí mismas como agentes, sus relaciones mutuas, sus interpretaciones del tiempo y de la velocidad, (...) en suma, todas las dimensiones del cambio en la forma de pensar sobre medios y fines, objetivos y eficacia” (p.20). En esta misma línea de argumentación, autores como Sancho Gil (1995: 7) sostienen que las TIC traen aparejada “una visión del mundo” y un “sistema de valores”; “transforman de formas insospechadas no sólo el mundo que nos rodea sino nuestra propia percepción sobre él y nuestra capacidad para controlarlo”. Son tan escasamente neutras las tecnologías que, en definitiva, se convierten en “formas de hacer la educación.” En consecuencia, y en palabras de Trocmé-Fabre (2005:20): “La herramienta no es neutral. Nunca lo ha sido.

Desde tiempos prehistóricos, los instrumentos y herramientas han tenido una influencia significativa en el comportamiento, en el pensamiento y en el lenguaje humano. Nuestro tiempo no es una excepción a la regla” (p.20). Es así que el impacto de la inclusión de una herramienta tecnológica en un espacio educativo no debería reducirse meramente a la necesidad de aprender a utilizar dicho recurso sino que, además, sería necesario indagar sobre el impacto que tienen las herramientas digitales, como recursos que nos transforman, modifican nuestras formas de acceder al conocimiento, cambian el modo mediante el cual los estudiantes aprenden y los docentes enseñan.

En este punto resulta clave aclarar que, al considerar a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como “...fenómenos semióticos cargados de sentidos y significaciones en tanto herramientas culturales” (Eguillor Arias, 2007, p.42), será necesario contextualizar este término y definirlo en el marco de esta investigación. De este

modo, consideramos a las tecnologías de la información y la comunicación como un fenómeno multidimensional en continua evolución, atravesado por contextos históricos, culturales e ideológicos, en el que converge el desarrollo tecnológico, los avances de las telecomunicaciones, las ciencias de la computación, y la microelectrónica. Las tecnologías no siempre evolucionan del mismo modo, ni tienen el mismo desempeño. Es por esta razón que las TIC han tenido sus aplicaciones y particularidades en cada sociedad donde se han desarrollado e implementado como sostiene Area Moreira (2002): “Cada tiempo histórico, cada civilización tiene una (o varias) tecnologías idiosincrásicas, hegemónicas para su funcionamiento. Con ello no queremos afirmar que la tecnología determina el modelo de sociedad, sino que el desarrollo organizativo y social en un tiempo histórico concreto y en un espacio dado, se apoya en unos tipos de tecnologías más que sobre otras.”

Otro aspecto que consideramos muy relevante para cerrar la definición de las TIC en el contexto de esta investigación, es la posibilidad de acceso. Resulta claro que quienes logren acceder a las tecnologías y aprendan a utilizarlas tendrán muchas más posibilidades que aquellos que no puedan. Por tanto, “... las personas, grupos y comunidades que no logren apropiarse de las TIC correrán con enormes desventajas para superar situaciones de pobreza y para mejorar sus condiciones de trabajo, educación, salud, cultura, y distintos aspectos relacionados a su desarrollo” (Rivoir, 2012). Sostenemos que la educación superior es un derecho, por lo que es imprescindible tener en cuenta y relevar las posibilidades de acceso a las TIC (y en este punto no nos referimos solo a la conexión de Internet sino, como ya mencionamos anteriormente, también a la capacidad que, tienen o deberían tener los alumnos, para utilizar dichas herramientas de manera crítica y significativa) que tienen los estudiantes de la Facultad de Lenguas, en este proyecto, no concentramos puntualmente los alumnos de primer y segundo año de la sección inglés.

Las tecnologías nos modifican, de diversos modos, de acuerdo a la sociedad que habitamos y a las posibilidades de acceso que se nos brinda. Sin embargo, su impacto no solo depende del contexto histórico en el cual nos encontremos, y de las oportunidades que se presenten, sino que también la incorporación de las tecnologías en espacios educativos debe estar supeditada a planificaciones previas en las que se determine qué recursos pueden ser pertinentes y acordes a una propuesta de enseñanza determinada, de acuerdo a los alumnos participantes y las habilidades y competencias que poseen a priori de la propuesta de aprendizaje y a las condiciones del contexto. De este modo, los diseñadores de material y los docentes necesitan estar familiarizados con cada herramienta que van a utilizar, las lógicas de funcionamiento que las atraviesan y así evaluar cada recurso según una determinada propuesta pedagógica.

En consecuencia, sería pertinente en una primera etapa comenzar a debatir en el espacio universitario no solo sobre la necesidad de alfabetizar tecnológicamente a los integrantes de nuestra comunidad educativa sino avanzar hacia un modelo de alfabetización múltiple que incluya, además de las competencias instrumentales del manejo de las TIC, la posibilidad de un abordaje crítico de las mismas partiendo del reconocimiento de las representaciones y de la concepción de la enseñanza y del aprendizaje como procesos fundamentales para la emancipación.

En la primer fase del proyecto que llevamos a cabo en el año 2015 relevamos el nivel de alfabetización tecnológica que tienen los estudiantes de 1er año (sección inglés), en el 2016 avanzamos con el perfil tecnológico de los alumnos de primer año y también incluimos a los estudiantes de segundo año (sección inglés). Además indagamos en ambos grupos los problemas vinculados al acceso y las necesidades de capacitación en el área de las TIC. Con la información relevada diseñamos un dispositivo de capacitación que se administró en el 2016 en dos cursos y que continuará en el 2017 con dos instancias de formación más. Creemos necesario continuar con esta línea de investigación ya que los datos recogidos en los relevamientos realizados para dicho proyecto arrojaron información exclusivamente sobre los alumnos de primer y segundo año. Sería muy útil poder extender la indagación también a los tres últimos años que integran las distintas carreras de la sección inglés y

poder, de este modo, delinear un perfil tecnológico más completo y complejo de los alumnos de la Facultad de Lenguas, sección inglés.

### **Aspectos Metodológicos**

En el marco del Programa de Formación de Investigadores, de la Prosecretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT) de la FL (Res. N° 315/14) llevó a cabo la presente investigación cuyo marco metodológico se detalla a continuación. Como objetivo general de la investigación nos propusimos:

Diseñar una red de herramientas tecnopedagógicas que funcionen como andamiaje para incluir y acompañar académica y pedagógicamente a los alumnos de primer y segundo año de la sección de inglés de la Facultad de Lenguas perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba.

El equipo de investigadores estuvo conformado por ocho alumnos de las carreras de Profesorado, Traductorado de Lengua Inglesa y Licenciatura de Lengua y Literatura Inglesa. Además contamos con el asesoramiento técnico de la fundación FUNDASOFT, integrada por alumnos de la Facultad de Matemática Astronomía y Física (FAMAF) y alumnos de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

La investigación se organizó a modo de estudio exploratorio, el cual buscó indagar sobre las prácticas y en los usos que los estudiantes de segundo año hacen de las herramientas tecnológicas. Además, nos propusimos relevar las necesidades de capacitación de los estudiantes de primero y segundo año. Se estableció como unidad de observación a los alumnos de estos años pertenecientes a la sección inglés de la FL. El abordaje metodológico se realizó a partir de dos perspectivas: cualitativa y cuantitativa. Esta decisión responde a la posibilidad de complementar la información obtenida mediante técnicas e instrumentos de recolección que se corresponden con cada una de ellas. Ambos abordajes ofrecen posibilidades metodológicas propias que al triangularse, permiten ampliar y profundizar el campo de estudio (Denzin, 1970). La primera tarea llevada a cabo fue analizar el estado del objeto de estudio, con el fin de detectar el punto de partida de la investigación e identificar qué aspectos, enfoques o elementos están aún por desarrollar.

Para ello, se diseñó una herramienta de recolección de datos que se administró a cuatro comisiones de alumnos de primer año (dos pertenecientes al turno mañana y dos turno noche). Luego se les pidió a los docentes de las comisiones de segundo año del turno mañana de la sección inglés colaboración para que sus alumnos pudieran completar las encuestas y de este modo poder relevar el perfil tecnológico de los estudiantes. La encuesta fue respondida por 210 alumnos de primero y segundo año. Dicho cuestionario se administró en soporte papel, en las distintas comisiones y luego se procesaron los datos en Monkey Survey, un programa en línea que ayuda a procesar datos.

### **Análisis de los resultados**

Del análisis preliminar de los datos obtenidos, pudimos construir el siguiente perfil tecnológico de los alumnos de primer y segundo año:

- La mayoría de los estudiantes encuestados (95%) manifestó contar con conexión de Internet en sus hogares. Aún hay un 5% que no tiene acceso.
- El 44% de los estudiantes se conecta a Internet utilizando su celular, el 22% se conecta utilizando su computadora, otro 22% de conecta con su netbook, un 10% lo hace con su tableta y un 2% utiliza otros recursos para conectarse.
- El 97 % de los encuestados utiliza servicio de mensajería instantánea *What'sapp*, un 0, 5 utiliza *Telegram* y otro 0, 5% emplea *Signal*, un 2% utiliza otros servicios. Los estudiantes casi no utilizan mensajes de texto. Podemos aseverar que la mensajería instantánea, en los grupos relevados, ha sustituido a los mensajes de texto.
- Un porcentaje similar de estudiantes, el 87%, realiza sus llamadas utilizando servicios de datos de Internet, un 10% emplea Skype, solo un 0, 5% no utiliza aplicaciones para hacer llamadas y recurre a la telefonía celular.



- La mayoría de los alumnos encuestados mira TV (77,5%). De los estudiantes que ven TV, un 83%, tiene servicio de cable en sus hogares. Un 7% mira televisión satelital y un 10% cuenta con servicio de TV por aire. Un 22,5 % de los encuestados manifestó no ver TV.
- Un 25% los estudiantes que mira TV, prefiere programas informativos y películas, le siguen las series con un 20%, un 15% mira programas de entretenimiento, un 7,5% mira telenovelas y un 5,5% consume programas políticos.
- Los alumnos que miran TV, en su mayoría (80%) lo hacen en aparatos de televisión. Un 13% mira TV en sus computadoras y otro 7% en sus dispositivos móviles.
- El porcentaje de alumnos que escucha la radio es muy bajo, solo el 40% de los encuestados manifestaron escuchar radio. De ese espectro, un 68% manifestó escuchar música en este formato y un 25% escuchar programas informativos.
- Si bien la mayoría de los alumnos no lee el diario (52,5%), un poco menos de los encuestados manifestó informarse leyendo a diario los periódicos (47, 4%). El soporte elegido para consultar el diario es la computadora (40%) en primer lugar, luego le sigue el celular (36%) y en último lugar el diario en soporte papel (24%).
- Los medios gráficos que los estudiantes consultan son: en primer lugar se encuentra La Voz del Interior (57%), Clarín (30%), Página 12 (10%), Otros diarios (La Nación, La Mañana de Córdoba y diarios de otras provincias/países) 3%.
- Las herramientas que los estudiantes afirman conocer y utilizar con frecuencia son: un 42% utiliza las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram), un 36% emplea el dispositivo multitarea en línea Google Drive, un 15% está familiarizado con la plataforma Moodle, un 4% con los MOOC (Massive Open Online Course) y un 2% con la plataforma Educativa.
- Los recursos digitales que los alumnos prefieren para la práctica del idioma siguen la siguiente jerarquía, primero se ubican las redes sociales(Facebook, Twitter, Instagram) con un 40%, en segundo lugar el dispositivo multitarea en línea Google Drive (25%), luego la Plataforma Moodle (20%), a continuación se ubica la aplicación para reproducir música Spotify (6%). En los últimos lugares se encuentran los Blogs (4%) y la finalmente Plataforma Educativa (3%).

### **Debilidades detectadas y propuestas para superarlas**

1. En relación a los conocimientos básicos para poder emplear herramientas digitales. Problema detectado: en las encuestas se detectó que un alto porcentaje de estudiantes manifiesta no haber realizado cursos que los capacite en torno a los usos de las herramientas tecnológicas. Entonces nos resultó complejo pensar en diseñar redes de recursos digitales sin antes prever instancias de capacitación que les diera a los estudiantes estrategias que les permitieran luego seleccionar las herramientas que necesitaban y además poder utilizarlas.

Propuesta superadora: Inicialmente nos propusimos generar redes de rampas digitales que pudieran acompañar a los estudiantes. Esto implicaba trabajo y desarrollo tecnológico por parte de todos (integrantes del equipo y alumnos que se mostraron interesados en sumarse al desafío) y en este proceso detectamos que muchos no tenían los conocimientos técnicos para poder llevar a cabo la propuesta. Decidimos recurrir al equipo de FUNDASOFT y con su ayuda organizar dos encuentros de capacitación los cuales se llevaron a cabo durante el mes de noviembre del año 2017.

- En este espacio se desarrollaron dos talleres que capacitaron a todos los participantes en diseño de entornos virtuales de aprendizaje en la plataforma Moodle.
- 2. En cuanto a la posibilidad de desarrollar herramientas que faciliten la práctica del idioma
- Problema detectado: un alto índice de estudiantes que manifestaron poder diseñar espacios de prácticas (un blog, una página web, o una sitio en Google cuyo objetivo era funcionar como espacios de trabajo para poder encontrarse de manera virtual con otros compañeros) en el momento de comenzar con la tarea no pudieron realizarla.

- Propuesta superadora: Organizar dos talleres presenciales con el equipo de FUNDASOFT y brindar instancias de capacitación, práctica y consultas con los técnicos y especialistas.
- Logros alcanzados
- A través del camino recorrido con el equipo constituido se obtuvieron de manera conjunta los siguientes logros:
  - Se completó el perfil tecnológico de los alumnos de primer año (sección inglés) que habíamos comenzado en el trabajo presentado en el 2015 (con información los usos que hacen los alumnos de las TIC, sus consumos culturales, sus preferencias y sus medios de información preferidos).
  - Se delineó el perfil tecnológico de los alumnos de segundo año (sección inglés).
  - Se detectaron algunos inconvenientes que tienen los alumnos para utilizar las tecnologías.
  - Se difundieron los resultados de las distintas etapas de esta investigación en distintas jornadas y congresos.
  - Los estudiantes participaron de jornadas de capacitación con especialistas en diseño de entornos virtuales.
  - Se logró conformar un equipo de trabajo no solo con los alumnos de la facultad que se sumaron al proyecto sino también con estudiantes del FAMAFA y de la UTN quienes nos ayudaron en la etapa de desarrollo del dispositivo en línea.
  - Se diseñó un dispositivo de capacitación organizado en cuatro instancias presenciales; dos se llevaron a cabo en noviembre y dos en diciembre del 2017.

### **Conclusión**

No hay transformación posible sin pensar a docentes y alumnos como sujetos activos en los espacios mediados por las tecnologías, como mediadores entre quienes menos conocimientos tienen y quienes han accedido a instrucción formal en esta área. Es por esta razón, que el desafío de brindar espacios de capacitación que apuesten a procesos de apropiación de las tecnologías, resulta esencial. Autores como Huergo explican la necesidad de apostar por una “alfabetización múltiple” (1997:66) que se centre en la búsqueda nuevas formas de aprendizaje, de nuevas herramientas que faciliten el proceso educativo de carácter permanente, que no se limite al control y recorte propio de las instituciones educativas sino que se extienda más allá de las mismas, hacia la sociedad con un carácter fuertemente inclusivo de la alteridad y la pluralidad.

Tal como lo planteamos al comienzo de este informe, las tecnologías disponibles, han facilitado el acceso de un gran porcentaje de la población al ciberespacio; sin embargo, de poco sirve si los sujetos, los alumnos, los docentes, los ciudadanos, carecen del conocimiento que les permita entender cómo utilizar dichos recursos para realizar sus prácticas.

Se espera que los resultados del presente proyecto ayuden a reflexionar sobre las necesidades actuales que tiene nuestro alumnado. Creemos que el dispositivo de capacitación que desarrollamos ha brindado una instancia de aproximación, reflexión y encuentro con herramientas que los estudiantes no conocían o pensaban conocer y en la práctica no podían implementar. Seguiremos investigando e indagando sobre estas herramientas, sobre sus usos, sus potencialidades y sus limitaciones.

### **Referencias bibliográficas**

Área Moreira, M., San Nicolás Santos, M<sup>a</sup> B. y Fariña Vargas, E.: (2010). *Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial*. En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, N° 1. Universidad de Salamanca, pp. 7-31.

Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/198824161/Buenas-Practicas-de-Aulas-Virtuales-en>

- Burbules, N. y Callister, T (2001). *Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Granica.
- Eguillor Arias, R. (2007), “Representaciones y TIC: ¿Un misterio a develar?” en *Recursos Virtuales Para Problemas Reales*. Compiladoras Triquell, X. y Vidal, E. Editorial: Brujas
- Gisbert, M. (2000). *Los entornos tecnológicos para la educación flexible y a distancia, otro medio de atender la diversidad*. En Jové, G. & Miñambres, M.A., *Atención a las necesidades educativas especiales, de la Educación Infantil a la Universidad*. Actas del XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial (pp. 40-50). Lleida: Universitat de Lleida.
- Huergo, J., Irschick, C. y Morawicki, K. (2006). La dimensión educativa de los espacios mediáticos. *Revista virtual Nodos* (5). Recuperado de <http://www.revistanodos.com.ar/>
- Láscaris-Comneno, T. (2000). *El Conocimiento como Factor de Desarrollo Económico*. Tesis de Doctorado, Programa Latinoamericano de Doctorado en Ciencias Ecnómicas y Empresariales. ULACIT. San José, Cosa Rica.
- Litwin, Edith. (1997) 'La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula' en '*Enseñanza por innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*'. Edit. Ateneo. Buenos Aires.
- McLuhan, M, McLuhan, E., y Zingrone, F. (Eds.) (1962), *Essential McLuhan*, Nueva York: Basic Books.
- Rivoir, A. (2012). “La Sociedad de la Información y el Conocimiento: hacia un paradigma complejo.” Recuperado de: <http://educacion.mec.gub.uy/boletin1309/2.%20La%20sociedad%20de%20la%20informaci%C3%B3n&#8230;.pdf>
- Sancho Gil, Juana M. (1995), “Desarrollo cognitivo y tecnologías de la información y la comunicación: una interacción educativa” en *Comunicación y Pedagogía*, Universidad de Barcelona.
- Trocmé- Fabre, H. (2005). *J'apprends, donc Je Suis. Introduction à la Neuropédagogie*. Paris : Centre Français d'Exploitation du Droit de Copie.
- UNESCO (2011) *Laptop, andamiaje para la Educación Especial. Guía práctica Computadoras móviles en el currículo*. Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Sede Regional Montevideo. Uruguay.  
Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002120/212091s.pdf>
- UNESCO (2012) *Informe sobre el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación para Personas con Discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sede Regional Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216382s.pdf>
- Von Sprecher, Roberto (1999) 'La red comunicacional. Introducción a la comunicación social'. Edit. JCV. Córdoba.
- Weiser, M (1999) 'The Computer for the 21st Century' - *Scientific American Special Issue on Communications, Computers, and Networks*, September, 1991
- Zubillaga del Río, A. (2010) *La accesibilidad como elemento del proceso educativo: Análisis del modelo de accesibilidad de la Universidad Complutense de Madrid (UCM)*. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

## DE LA PRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD: MIGRACIÓN Y FRONTERA EN LA INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR

Orta González, María Dolores  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
doloresorta@yahoo.com

Sánchez, María Victoria  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
sanchez.mvictoria@gmail.com

### Introducción

La ubicuidad de los medios digitales, en los tiempos presentes de alta algoritmización de la Web 3.0, ejerce una acción transformadora de todas las prácticas humanas. Si en el pasado la revolución tecnológica parecía no trascender usos recreativos en el ámbito del hogar, hoy en día los procesos de enseñanza y aprendizaje, en todos los niveles e incluso en ámbitos formales como la universidad, se encuentran atravesados y definidos por el uso y desarrollo irreversibles de internet y las grandes posibilidades de portación y uso tecnológico provistas por los dispositivos móviles, accesibles a una buena parte de la población mundial. La revolución y ubicuidad tecnológica han modificado las formas de acceso, construcción y distribución del conocimiento y la información, y han suscitado fenómenos como el aprendizaje ubicuo y distribuido y la porosidad de las instituciones de educación formal. La mediación tecnológica ha modificado la manera en que concebimos a la ciencia y a los saberes, cuestionando algunos supuestos que se consideraban relativamente unívocos en el campo de la investigación científica. Los cambios paradigmáticos que comenzaron a palpitar en los albores de la educación a distancia y que hoy se encuentran en pleno auge con el desarrollo de la educación en línea, tienen una incidencia evidente en la investigación en el nivel superior y en la configuración del rol y responsabilidades del docente universitario.

La ubicuidad tecnológica: conceptos y responsabilidades emergentes en la educación superior

Hoy en día, en el contexto socio-tecnocultural de la Sociedad Red, los docentes nos enfrentamos con diversos desafíos que suponen migraciones y flexibilizan fronteras en nuestra profesión. Un área de incumbencia docente que hoy acusa una movilidad de fronteras constante es la de la formación continua, derivada en parte del concepto de educación permanente o *lifelong learning* que surgió con fuerza en los 90 y que promulga a la educación

[...] como proceso continuo, que prosigue durante toda la vida, con el propósito de que toda persona pueda mantenerse actualizada respecto a las transformaciones poblacionales, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, artísticas, socioculturales y ambientales de nuestro mundo; logrando el máximo desarrollo individual y social que les sea posible, y englobando todo tipo de experiencias y actividades que sean o puedan ser portadoras de educación (Cabello, 2002: 85).

La construcción del rol docente, esencialmente susceptible a la adecuación a los tiempos, contextos y diferentes paradigmas educativos, partió desde una formación de tipo artesanal hacia una profesionalización de la formación. En tiempos de la Sociedad Red, esta evolución trae consigo el desafío agregado de la configuración de la identidad profesional docente (Anijovich et al., 2009) inmersa en una actualidad mediada tecnológicamente altamente algoritmizada. Para comprender la ausencia de fronteras y confines que caracterizan al presente y que afectan a la profesión docente en todas sus dimensiones, se puede recurrir a la metáfora que compara a la Web 2.0 con un “mosaico móvil” donde organizaciones e individuos se encuentran en constante flujo y movilidad (Forestellio, 2013). Esta ausencia de fronteras claras supone la flexibilización y la adaptación de la

investigación, roles y formación docente, e insta a los profesores a ser creativos, aprovechar oportunidades de aprendizaje y crecimiento profesional en el marco del perfeccionamiento constante. Como desafío agregado a la creatividad y formación continuas, la naturaleza fluctuante del contexto presente invita a los docentes a desarrollar una actitud abierta y positiva conducente a la resolución de problemas, y demanda un compromiso constante con el análisis y re-configuración de nuestro ambiente y las maneras de acceso, estudio y ponderación del mismo, así como de nuestro rol docente (ibíd., 2013).

### **Migrando desde la presencialidad hacia la virtualidad: el cambio paradigmático**

El concepto de educación a distancia (EaD) se originó en clara contrapartida a la educación presencial, por lo que la frontera divisoria entre ambas en sus orígenes fue clara y terminante (Tarasow, 2010). La identificación de una frontera obvia se complementa con la presencia de otros divisorios y factores bastante estáticos, y esto se vuelve evidente en las palabras de Tarasow:

[...] la educación a distancia, comprende el conjunto de experiencias educativas, en la que la díada educador-educando se encuentra separada por coordenadas espacio temporales, a diferencia de la educación presencial caracterizada por la concurrencia de las coordenadas espacio temporales del profesor-alumno, en un espacio determinado a esos fines, bajo un marco institucional (ibíd., 2010: 1).

Tarasow identifica la esencia de la EaD a partir de dos elementos principales propuestos por Fainholc, la separación o distancia física entre profesor y alumno y la volición en el control del proceso de aprendizaje por parte del alumno (Fainholc, 1999, citado en Tarasow, 2010). Se establece como elemento central, entonces, esa distancia o frontera entre el educador y educando, así también como el alejamiento entre el alumno y sus compañeros de estudio, y entre el alumno y los recursos de aprendizaje (ibíd., 2010).

En el proceso de migración desde la educación presencial hacia la educación en línea existieron intentos de modelar la EaD en base a la emulación de las condiciones del aprendizaje presencial, utilizando ciertos recursos tecnológicos (Tarasow, 2010). Esa emulación también implicó el hecho de perpetuar un paradigma esencialmente basado en la transmisión de la información desde la concepción del docente como experto. En esta fase, la EaD se basó en el transporte de la información en formato de libros a través de correos combinados que prestaban servicios confiables, eficientes y rápidos (ibíd., 2010). En esas primeras etapas, el rol docente no acusó un impacto marcado, sino que el foco estuvo puesto en el desarrollo de los medios tecnológicos que lograran emular de la manera más eficaz las situaciones de enseñanza-aprendizaje típicas de la clase presencial, y que pudieran reducir la brecha o romper esa frontera, “distancia” o “espacio vacío” percibida como un elemento negativo de la EaD (ibíd., 2010: 2). En este contexto, Tarasow se refiere al rol central y motivador de los avances tecnológicos en las afirmaciones siguientes:

De esta forma, cada nuevo desarrollo tecnológico permitió generar una nueva ola de entusiasmo que acentuaba las creencias en el potencial de la educación a distancia. Tanto el ferrocarril que transportaba regularmente el correo, hasta el fax, la radio, la televisión y la videoconferencia, han despertado a su tiempo expectativas respecto del poder que tendrían en modificar sustancialmente la educación a distancia, ya que cada nuevo desarrollo tecnológico permitía un contacto más “vivencial” y “estrecho” entre el profesor y los alumnos.

Los primeros atisbos de migración del rol y tareas del docente que planteó el surgimiento de la EaD coincidieron con algunas revoluciones en los campos más específicos de la enseñanza de inglés como segunda lengua y la lingüística aplicada, principalmente en la segunda mitad del siglo XX, como el foco puesto en el alumno y el concepto del aprendizaje autónomo y su promoción. Sin embargo, en los comienzos de la puesta en práctica de la EaD en este campo disciplinar, existió una tendencia al diseño de propuestas que priorizaban el punto de vista de los proveedores de cursos y ponían su foco en las preocupaciones de las instituciones, con escasa consideración de las necesidades de los aprendices y su relación con los contextos de aprendizaje a distancia (White, 2003). Es justamente Cinthia White, en su trabajo titulado *Language Learning in Distance Education*, quien afirmaba en ese entonces que

Hace falta un enfoque más centrado en el alumno en este campo para lograr la comprensión de temas fundamentales en el aprendizaje de una lengua a distancia, así como también es necesario distanciarse de la preocupación por el desarrollo de cursos informatizados como el componente central o el único y más importante en la provisión de oportunidades de aprendizaje a distancia (White, 2003: xiv). (Traducción llevada a cabo por el autor).

Así, tanto a partir del contexto educativo general y global como desde el ámbito particular de la enseñanza de la lengua, la centralidad y el rol activo que adquirió la figura del alumno desdibujó algunas fronteras y espacios en la enseñanza, que comenzó a centrarse en y priorizar los procesos de aprendizaje. La migración desde la EaD, pasando por la semipresencialidad para luego culminar en algunas propuestas educativas completamente virtuales comenzó a atravesar y transformar todos los ámbitos de la educación formal. La educación superior, aunque quizás más aferrada a un modelo centrado en el profesor, con una propuesta de corte transmisivo y tradicionalista, no pudo mantenerse al margen de la revolución de las NTIC, y se encuentra hoy en día en pleno proceso de migración hacia un cambio paradigmático, que poco a poco va dejando atrás nociones que habían sido perpetuadas a partir de una institución configurada en el siglo XIX y claramente inadecuada y obsoleta. El foco puesto en los procesos de aprendizaje naturalmente trae aparejado un cambio y revisión de las prácticas docentes, y la investigación como elemento esencial y constitutivo del rol y responsabilidad del docente universitario no está exenta de esta revolución.

### **Revolución y migración en la investigación superior**

La investigación necesariamente se inscribe un concepto de ciencia, y este concepto se modifica al estar inserto en un contexto histórico, social y tecnológico más amplio. Tanto Foucault en *La verdad y las formas jurídicas* como Flax en vastos ejemplos con una adherencia marcada a las ideas de Kuhn (1988), postulan la existencia de una historia interna de la ciencia, enmarcada en la lógica de los descubrimientos dentro de los principios de regulación de la ciencia normal, pero que a la vez está inserta en , y no puede escapar la influencia de, las condiciones y condicionamientos culturales, sociales, económicos e ideológicos de su desarrollo. Así, el desarraigo de la ciencia de la cosmovisión histórica y el resultante enfoque unívoco en la historia interna resulta limitado, incompleto y dogmático ya que puede devenir en los efectos indeseables de un cientificismo con poca autoconciencia de la práctica científica. La historia social provee no sólo la amplitud de perspectiva que compensa la insuficiencia de la historia interna, sino que también da cuenta de la existencia de “obstáculos ‘externos’ que dificultan el desarrollo ‘interno’ de una ciencia” (Flax, 1998: 3), como son hoy la ubicuidad tecnológica y las urgencias y necesidades del mercado. La comunidad científica no puede, entonces, mantenerse aislada de los intereses económicos, políticos y estratégicos del contexto en el que está inserta. Las metodologías de la investigación científica no deberían ignorar la propia historia de las diferentes disciplinas científicas, ya que en esa historia se han presentado problemas y obstáculos que han suscitado la creación de instrumentos conceptuales, métodos y cambios de perspectiva -revoluciones científicas- que van más allá del marco de los problemas que les dieron lugar. Está sucediendo, así una migración desde el método científico y la investigación cuantitativa que se encontraba al interior del mismo hacia concepciones cualitativas, exploratorias y orientadas a la solución de problemas y la transformación de las prácticas.

En nuestro presente fluctuante y de migraciones evidentes, los saberes y el conocimiento ya no son rígidos, inamovibles y permanentes; de hecho, su característica saliente parece ser su provisionalidad. Afirma Maggio que

La universidad, tal como la concebimos, es el ámbito de las prácticas de la enseñanza de diversos campos disciplinares pero, al mismo tiempo, es un espacio de construcción de conocimiento a partir de la investigación. Y aquí es donde se produce una contradicción notoria: los mismos sujetos que investigamos y enseñamos en numerosas ocasiones nos dedicamos a construir conocimiento en el ámbito de la investigación,

con la única certeza de su provisionalidad. Luego entramos a clase para explicar lo construido y, en ocasiones, ya olvidado (Maggio, 2018: 30).

Resulta imperativo para los docentes que nos desempeñamos en el nivel superior, entonces, que ponderemos el debido peso de la provisionalidad de nuestra tarea investigativa.

Para lograr aun más comprender la necesidad de migración y el desdibujamiento de las fronteras en la investigación superior, presentaremos el caso de cuatro proyectos bianuales de investigación avalados y subsidiados por SECyT e implementados entre 2010 y 2017. El primer bienio de investigación partió desde la identificación de un problema evidenciado en las dificultades léxicas que los alumnos presentaban en su desempeño tanto en producciones escriturarias como en ejercicios específicos de uso del idioma. Este primer proyecto constituyó un estudio cualitativo y exploratorio que permitió observar el repertorio de estrategias de aprendizaje de vocabulario de alumnos de niveles post-intermedio y avanzado, partiendo de la hipótesis de que un repertorio de estrategias de aprendizaje más completo fomentaría y fortalecería el aprendizaje autónomo de vocabulario. De hecho, el conocimiento de las estrategias de adquisición de vocabulario que nuestros alumnos ya poseían, así como la identificación de aquellas estrategias que necesitaban ser abordadas, proveyó pautas para la optimización de la práctica docente y de los materiales propios que la cátedra comenzó a diseñar desde 2010.

La segunda etapa, comprendida entre 2012 y 2013, dirigió su mirada primero a las prácticas docentes por medio de la introspección, para determinar el espacio que la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje de contenidos léxicos ocupaba en sus planificaciones y prácticas áulicas. También se llevó a cabo un estudio pormenorizado de los materiales de Cátedra y aulas virtuales para determinar cómo se plasmaba la enseñanza explícita de estrategias léxicas a nivel del diseño de materiales educativos. Resulta relevante destacar que en esta segunda etapa, al enfocarnos en el análisis del EVEA como material obligatorio en las áreas objeto de la investigación, ya comenzamos a hacer eco de su importancia como componente virtual en el marco de una propuesta verdaderamente semipresencial, así como también del carácter provisional de sus contenidos y la necesidad de su constante actualización y revisión. El segundo año se enfocó en el estudio de la correlación entre las preferencias de los docentes y aquellas expresadas por los alumnos, y se llevaron a cabo mini-estudios que implementaban la enseñanza implícita y explícita de una estrategia de aprendizaje de un aspecto léxico en particular para luego comparar su incidencia administrando un *pre-test* (anterior a la enseñanza) y un *post-test* (posterior a la aplicación del procedimiento). Los hallazgos evidenciaron coordinación y homogeneidad en la promoción de estrategias entre los docentes de la misma Cátedra y entre docentes de los dos niveles de enseñanza (post-intermedio y avanzado). Aunque los hallazgos en torno a la instrucción explícita en algunas estrategias no fueron concluyentes, resulta evidente que esta segunda etapa se constituyó en un ejemplo de investigación-acción, en tanto y en cuanto se produjo el “ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica” que caracteriza a los docentes que investigan a la par de su enseñanza (Restrepo Gómez, 2004: 46), y se procuró lograr transformaciones profundas en la práctica a partir de la actividad investigativa.

Diversos autores posicionan a la investigación-acción como práctica científica adecuada a los tiempos que corren. Hernández Sampieri et al. (2010) afirman que la investigación-acción constituye una parte esencial del desempeño del docente como actor social, actor que pretende mejorar la calidad educativa a través de la transformación de sus prácticas en el contexto de acción donde se desempeña. Fandiño (2010) le adscribe a la investigación-acción una posición privilegiada en la configuración y el “empoderamiento” del rol docente. En el contexto de la investigación de la enseñanza de inglés, el enfoque dinámico y la flexibilidad de la investigación-acción la hacen particularmente adecuada (Wallace, 1998) desde hace un buen tiempo ya, y también parece ser especialmente apta para ser puesta en práctica en el contexto cultural dinámico de la Sociedad Red y en los modelos emergentes de cambio paradigmático en la educación superior (Castañeda Quintero, 2009). El bienio 2014-2015 constituyó otra clara instancia de investigación-acción al poner en práctica la enseñanza explícita e implementación de una estrategia central y clave de

aprendizaje de vocabulario, dicese el uso de una cuaderno de vocabulario. En este caso en particular, los estudios llevados a cabo con grupos de control y experimentales sí evidenciaron el impacto positivo del uso de la estrategia en los resultados obtenidos. Los hallazgos se tradujeron en el desarrollo de material específico para fomentar y ejercitar esta y otras estrategias de aprendizaje que completaran el espectro de estrategias que los alumnos poseían y que maximizaran el aprendizaje autónomo. Finalmente, y aun en el marco de la investigación-acción, el proyecto desarrollado en el bienio 2016-2017 necesariamente volvió su mirada al EVEA y constituyó un estudio descriptivo y exploratorio de las competencias tecnológicas de los docentes mediante la implementación de un *eportfolio* o portafolios digital. En el caso del EVEA, se implementó un análisis pormenorizado de sus contenidos y funcionalidades con miras a actualizarlo y potenciar sus posibilidades interactivas, y se le sumaron actividades novedosas realizadas con multimedia interactiva. Tanto el análisis y mejora del EVEA, como el estudio de las prácticas docentes con un enfoque en lo digital dan cuenta de la necesidad de trascender la frontera de la presencialidad y lograr la migración hacia una propuesta verdaderamente semipresencial que se adecue a las demandas presentes.

### **Migración y fronteras en la configuración del rol docente y en el aula universitaria**

Como desafío y migración puntual e inherente a la revolución tecnológica, la evolución de las técnicas, la algoritmización de la realidad (Sadin, 2017) y todas sus implicancias requieren que el docente desarrolle una actitud informada y altamente crítica frente a las NTIC, superando visiones extremistas tecnófilas/fóbicas (Gay, 2008). Esta actitud supone la alfabetización tecnológica y profesional constante, que constituyen el bastión que permitirá al docente opinar con solvencia y actuar acorde a esta visión abierta y bien informada (ibíd., 2008). Sumado a la responsabilidad general que supone como individuo participar activamente en la Sociedad Red, a los educadores se les suma la necesidad de ejercer un rol central en este contexto de ubicuidad tecnológica y “asumir lugares de liderazgo al interior de las instituciones educativas desde una perspectiva crítica” (Forestello, 2013: 6), migrando desde roles docentes más definidos o estáticos pasados hacia una nueva configuración esencialmente fluctuante como actores sociales que juegan un papel decisivo en la presencia y apropiación de las NTIC en el aula (Gay, 2008).

Las nociones de aprendizaje ubicuo y distribuido, que surgen principalmente en el contexto de la Web 3.0, se presentan como otro desafío y frontera móvil que interpelan a la profesión docente. Retomando la idea de ubicuidad tecnológica y aprendizaje ubicuo, Caldeiro y Schwartzman (2013) caracterizan el uso cotidiano de la palabra “ubicuidad” como

[...] la omnipresencia, (a) la posibilidad de *estar en varios lugares* (el énfasis pertenece a las autoras) simultáneamente desafiando las limitaciones impuestas por el entorno físico. Consecuentemente, la ubicuidad supone una especial capacidad para la flexibilidad y la adaptación a contextos diversos y en constante movimiento (ibíd.: 1).

Las autoras luego se refieren al uso masivo de dispositivos móviles como contexto específico del aprendizaje ubicuo, y vinculan al aprendizaje distribuido con tres pilares; lo **disperso**, donde existe un gran volumen de contenidos publicados, difundidos y virales; lo **efímero**, donde la rápida circulación y la aceleración de la difusión le imprimen a lo novedoso rapidez y fugacidad; y lo **importante** como criterio que permite por un lado seleccionar y focalizar o por el otro pasar por alto y descartar. Las cualidades de disperso y efímero del aprendizaje ubicuo y distribuido claramente desdibujan las fronteras en torno a las posibilidades de que este aprendizaje ocurra, y también suponen migraciones en su producción y circulación.

El aula universitaria es otro ámbito que no escapa a la disolución de fronteras y las migraciones desde la revolución tecnológica. El aula hoy es un ambiente poroso que ya da cuenta del aprendizaje ubicuo y distribuido, y de las condiciones materiales y estratégicas emergentes surgidas a partir de los nuevos medios digitales. Una vez más, se desafía e invita a los docentes a tomar con extrema seriedad y compromiso la tarea de imaginar, seleccionar y principalmente apropiarse de “los nuevos dispositivos, tecnologías, artefactos



o saberes que dialoguen mejor con estas nuevas condiciones del saber, y que se inscriban en las formas concretas en que hoy se hace escuela” (Dussel, 2017a: 13). En un trabajo muy relevante y reciente, titulado *Reinventar la clase en la universidad*, Mariana Maggio (2018) nos invita justamente a cuestionar aquellas fronteras que en el pasado pretendían aislar a la universidad como un ámbito de estricta educación formal donde se ponía en práctica la clase magistral, a cargo de un profesor que se constituía como depositario único del conocimiento. Maggio nos advierte ante la presencia, en el mundo amplio, de otros individuos y organizaciones, con entrenamiento formal docente o sin adscripción al sistema educativo, que producen conocimiento y saber y los comparten de diversas maneras en la red. Muchas de las explicaciones y presentaciones que pensamos utilizar en nuestras clases pueden ya encontrarse disponibles en internet. De hecho, Maggio afirma en torno a los las explicaciones disponibles online que

Los estudiantes las esperan con los celulares en la palma de la mano (Serres, 2013, citando en Maggio, 2018: 25) y es posible que hasta con cierto entusiasmo, dado que significaría un reconocimiento a su modo de vincularse con el conocimiento (Maggio, 2018: 25).

Resulta indispensable, entonces, que en este novedoso contexto sociotecnológico, podamos dar cuenta de la presencia de nuevas formas de acceso a la información y modos de vinculación con el conocimiento emergentes en nuestras aulas, y que podamos superar las fronteras impuestas por la reticencia al cambio y la ausencia de una actitud crítica frente a los nuevos medios.

### **Conclusión**

Podríamos adoptar una postura eminentemente pesimista y afirmar que las constantes migraciones y fronteras que se esfuman, en todos los niveles del actuar docente, nos abruman y confunden. Resulta bastante cierto que en los últimos años los docentes universitarios hemos vivenciado un gran aumento de nuestras responsabilidades y una expansión evidente de tiempos y tareas, ya que muchos de nosotros hoy en día nos desempeñamos tanto como profesores presenciales como tutores virtuales. Podríamos también, entonces afirmar que nuestro trabajo se ha complejizado y que resulta dificultoso y estresante mantenerse a la altura de las circunstancias. Lo cierto es que, como actores sociales claves, no podemos mantenernos al margen del contexto socio-tecno-cultural y educativo en el que estamos inmersos. Una actitud que enfrente la revolución tecnológica con una mirada crítica sobre los nuevos medios y una postura que acoja tendencias rupturistas presentes, principalmente desde nuestra apertura y flexibilidad, constituyen nuestra posibilidad de supervivencia y evolución, así como los elementos claves para que logremos abordar las fronteras móviles y migraciones constantes de este tiempo presente altamente tecnologizado y algoritmizado sin perder la calma, la esperanza o el rumbo. Como bien afirman Schwartzman et al.

Aunque el uso de tecnologías digitales no es capaz de transformar por sí mismo la esencia de las propuestas educativas, una pertinente apropiación pedagógico-didáctica de las tecnologías y sus aplicaciones está propiciando buenas prácticas que suponen innovación y originalidad para el diseño de propuestas didácticas. Estas buenas prácticas educativas con uso de tecnologías suponen ‘usos nuevos, genuinos y originales en torno a las tecnologías en las clases, en diseños de propuestas didácticas en nuevos entornos comunicacionales, en las evaluaciones y en el diseño de materiales para la construcción del conocimiento’ (Litwin et al., 2010: 1, citado en Schwartzman et al.: 165) (Schwartzman et al.: 165).

Para mantenernos positivos y optimistas, y lograr “surfear la ola” de la revolución tecnológica (Piscitelli, 2012), es menester sobreponernos a posturas extremas que condenan a la universidad y al docente a perecer o bien por arrollamiento, donde la institución y la escuela serán arrasadas por un “tsunami” digital, o bien por irrelevancia, donde la educación formal estará cada vez más aislada y limitada por su empeño en continuar perpetuando paradigmas obsoletos (Dussel, 2017b). Podemos, así, aprovechar esta crisis como oportunidad, dando cuenta de fenómenos emergentes, enfocándonos en la

transformación de nuestras prácticas y en la apropiación de los medios digitales en nuestro tiempo presente de la mano de la investigación-acción.

### Referencias bibliográficas

- Anijovich, R; Cappelletti, G; Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Paidós: Buenos Aires.
- Cabello Martínez, M. J. (2002). *Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Caldeiro, G. y Schwartzman, G. (2013). Aprendizaje ubicuo. Entre lo disperso, lo efímero y lo importante: nuevas perspectivas para la educación en línea. Presentado en I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa (PROED).
- Castañeda Quintero, L. (2009). Las universidades apostando por las TIC: modelos y paradojas de cambio institucional. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 28: 1-14.
- Dussel, I. (2017a). Sobre la precariedad de la escuela. En: J. Larrosa (Ed.), *Elógi da Escola*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Dussel, I. (2017b). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución, o más de lo mismo? En N. Montes (comp.), *Educación y TIC: de las políticas a las aulas* (pp. 93-121). Buenos Aires: EUDEBA-OEI.
- Fandiño, Y. J. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Educación y educadores*, 13 (1), 109-124. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942010000100008&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942010000100008&script=sci_arttext&tlng=en)
- Flax, J. (1998). La historia de la ciencia: sus motores, sus frenos, sus cambios, su dirección. En Esther Díaz (ed.), *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Forestello, R. (2013). Tecnología, sociedad y cultura. Clase 2 del Módulo Los procesos tecnológicos y el proceso educativo. Maestría en procesos educativos mediados por tecnología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Foucault, M. (2005). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Gay, A. (2008). Tecnología y Sociedad. *Revista Latin American and Caribbean Journal of Engineering Education, Vol. 2(2)*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.<sup>[SEP]</sup>
- Kuhn, T. (1988). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Litwin, E.; Maggio, M.; Roig, H.; Mansur, A.; Cerrota, C. (2010). La tecnología educativa en la enseñanza superior: diseños de autor. [Avances de proyecto de investigación] Recuperado de <http://www.pent.org.ar/recursos/diploc14/eatic/mural/lateenlaensenanzalitwin.pdf>
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Piscitelli, A. (2012). Conferencia Hay vida después de la imprenta, en el I encuentro virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel superior organizado por CITEP/UBA, noviembre de 2012. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hhz6ta0dLdU>.
- Sadin, E. (2017). Introducción, De la revolución digital al advenimiento de una astrobiología, y La dimensión totémica de la tecnología. En *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo* (trad. de J.O. Blanco y C. Paccazochi). Buenos Aires: Caja Negra.
- Schwartzman, G.; Tarasow, F. y M. Trench (2013). Dispositivos tecnopedagógicos en línea. Medios interactivos para aprender. En *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos tradicionales*. Montevideo: ANEP.

- Tarasow, F. (2010). ¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?. En *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea*, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT, Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. [Artículo]. Recuperado de: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press

## EL SERVICIO SPOTIFY COMO HERRAMIENTA DE PENETRACIÓN CULTURAL

Strano, Mariano  
Facultad de Humanidades y Artes, UNR  
Rosario, Argentina  
mariano.strano@unr.edu.ar

### Introducción

El rol preponderante de los medios masivos de comunicación como herramientas de penetración cultural es reconocido al menos desde finales de la década del 1940. Con el final de la segunda guerra mundial, y posteriormente, con la introducción de la televisión en el momento y el lugar de la cena, al menos en un sector de la clase media de todo el mundo, la información adquiere la capacidad de alcanzar grandes masas de consumidores. En la segunda mitad del siglo XX, el mundo fue testigo de numerosas modalidades de exportación y distribución de productos culturales y comerciales, así como también de modelos ideológicos. Primero la radio y luego y con mayor vehemencia la televisión, se constituyeron como canales unidireccionales de colocación de un discurso hegemónico [Biagi, 1999]. Con ello, también los productos culturales y entre ellos los musicales.

Con la llegada de internet, se vislumbró la posible democratización del acceso a la información, la cancelación de las fronteras y una vía de escape al discurso social hegemónico en vigor, que emanan o explotan los grandes canales de distribución y las instituciones presentes en el territorio. Estar conectados a la red significó por al menos un decenio, tener la libertad de elegir contenidos alternativos o independientes, de manera más o menos legal, y con mayor o menor esfuerzo de búsqueda, apartándose de lo que en comunicación se denomina *mainstream*.

A partir de los años 2010, esta tendencia sufrió contragolpes importantes a causa principalmente de:

- el cierre de grandes proveedores (Megaupload, Fileshark)
- la encarcelación de algunos empresarios del mundo de la comunicación (Kim Dotcom, Josh Greenberg),
- la implementación de la tecnología de *trusted computing*,

Estos tres factores influyeron negativamente en la posibilidad de acceso a los contenidos que podían ser encontrados y reproducidos a través de esas plataformas.

Con la implementación de un sistema de licencias de pago, cobraron vigor servicios de distribución de productos culturales como Netflix para los contenidos audiovisuales y Spotify para los musicales. Desde ese momento, la búsqueda de contenidos comenzó a ser realizada desde esas plataformas, que garantizan simplicidad de uso, fácil acceso, legalidad absoluta y a veces inclusive de modo gratuito. Frente a la comodidad que ofrecen estos servicios, los usuarios/consumidores se volcaron a los contenidos que estas plataformas ofrecen de modo directo y sin necesidad de efectuar búsquedas, con la consiguiente disminución del uso de otros medios que dan acceso a contenidos alternativos. De esta manera, el usuario perdió protagonismo en la búsqueda y elección de música de frente a las sugerencias coactivas que el servicio realiza desde la pantalla. Con ello, la industria discográfica multiplicó el caudal de sus flujos de distribución, consiguiendo imponer modas y productos con una facilidad mayor y con costos menores respecto a los medios de comunicación tradicionales, debido en gran parte a su fuerza coercitiva.

### Escucha forzosa y publicidad ineludible

El poder de influencia de Spotify se intensifica en los usuarios con menores recursos, no bancarizados, o que no cuentan con los medios para acceder al servicio de pago. El uso gratuito de la plataforma prevé algunas limitaciones, como ser

- la escucha forzosa de canciones sugeridas, que raramente corresponden con los gustos del oyente.

- la imposibilidad de escuchar un álbum completo: la suscripción gratuita fuerza el modo aleatorio en los dispositivos móviles, es como leer un libro con los capítulos desordenados.
- la imposibilidad de saltar una canción no deseada: se puede saltar una cada seis canciones, pero saltar una canción sugerida, lleva a otra canción sugerida y no a una de la propia biblioteca.
- bloques publicitarios: suelen ser de un minuto, divididos en múltiplos de 15 segundos. Pueden publicitar el servicio Premium u otros productos de otras compañías o entes estatales.

El servicio Premium remueve la publicidad y las escuchas forzosas.

Así, de la mano de democratización y liberalización de la oferta y la demanda de contenidos culturales, en Argentina, las capitales del cuarteto o del chamamé presentan disminuciones en el consumo de dichos ritmos en beneficio mayormente del reggaetón.

### **Categorías y fronteras**

En la era pre-internet, la industria musical fue pionera en la generación de nomenclatura (fuertemente anglocéntrica) que permitiera la clasificación de discos y casetes. Ésta destinaba centenares de categorías y casilleros a los diferentes géneros de música en inglés (*rock, pop, punk, funky, jazz, country, etc*), y todo aquello que no cabía en esos casilleros, (y no era poco) entraba a formar parte de la categoría *world music*. Dentro de esta última podía encontrarse cualquier producto musical que no proviniese de las discográficas angloamericanas, desde los tambores de la música wolof en África, hasta los bandoneones del tango argentino, pasando por los sintetizadores del pop italiano de consumo masivo como Laura Pausini.

Los canales de distribución fuera de los países de habla inglesa se movían en cambio en otra dirección, pero con una lógica similar: fronteras claramente demarcadas por el idioma separaban las bateas de las disquerías argentinas, con una disposición que era a grandes rasgos la siguiente:

- rock en español / rock internacional
- pop en español / pop internacional
- tropical
- folklore
- clásica
- tango

El cliente que se disponía a comprar un producto musical buscaba directamente en la categoría a la que intuía que éste pertenecía, y éste se encontraba allí y en ninguna otra. De hecho una de las limitaciones de los sistemas de clasificación basados en categorías, es que los ítemes que ordena, pueden encontrarse en un solo casillero a la vez. Mediada por el idioma, esa categorización mantenía a algunos grupos de consumidores lejos de otros, incluso en lo relativo al lugar de la tienda por el que circulaban.

En lo relativo a la música y su distribución, los años 2000 llegaron con novedades en lo relativo a soportes, medios de distribución y los modos de clasificación. Con la invención del MP3, la música dejó de necesitar un soporte material y enormes colecciones de álbumes pasaron a ocupar espacio casi cero en los discos rígidos. A través de internet se hizo posible obtener (de manera más o menos legal) cualquier producto musical, inclusive saltando las fronteras nacionales: discos de artistas que no se conseguían en un determinado territorio, podían ser pirateados y distribuidos a través de plataformas como Napster y Emule.

En lo relativo a los modos de clasificación, fue necesario esperar al año 2005, con la llegada del web 2.0. Esta nueva manera de usar y explotar la web, trajo consigo un sistema de clasificación que sustituyó la lógica de las categorías por la de las etiquetas (tag). Al mismo modo que un correo de g-mail puede tener varias etiquetas simultáneamente, también una canción puede salir de las categorías existentes hasta entonces y hacerse portadora de etiquetas que describen su contenido. Con este cambio acontece también un quiebre en el paradigma de clasificación y delimitación: mientras que hasta entonces las categorías encasillaban un producto según su proveniencia (geográfica, rítmica, cultural, lingüística,

etc.), las etiquetas permitieron describir un producto según su contenido (rítmico, cultural). Sin embargo, es necesario destacar que no existió un protocolo de transición de un sistema a otro, y que las etiquetas son herederas de las categorías existentes en el sistema anterior. Por ello es que un producto musical puede llevar etiquetas cuyos nombres sean calcos de categorías preexistentes.

### **Etiquetas y fronteras**

Spotify se sirve de un sistema de etiquetas para clasificar la música según géneros heredado de la nomenclatura tradicional, ulteriormente subdivididos en un total de más de 1700 subgéneros. La tarea de asignar las etiquetas depende de una subsidiaria que en base a estadísticas y algoritmos distingue géneros según parámetros matemáticos.

Dicha base de datos, permite la consulta de géneros según su proveniencia. Se registra el siguiente detalle para los géneros de Argentina

- folklore argentino (Abel Pintos, Cafrune, Carabajal, muy numeroso)
- argentine rock (Tan Biónica, Indio Solari, Enanitos Verdes, Decadenres, Cadillacs, Johanssen, el más numeroso)
- chamame (muy variado: Chaqueño Palavecino),
- argentine indie (Eruca Sativa, La Portuaria, Ilya Kuriaki, Miss Bolivia, Gabo Ferro, Pescado Rabioso, Aristimuño, Luis Alberto Spinetta)
- cumbia villera (de todo: Chaqueño Palavecino, Callejeros, Rodrigo, Gilda, Los Palmeras, Damas Gratis, Amar Azul, Wachiturros).
- vintage tango
- tango
- argentine hip hop
- cumbia pop
- argentine reggae
- orquesta típica (puro Canaro)
- coverchill (ninguna banda argentina)
- rock en español
- latin alternative

Los responsables de la empresa aseguran que los géneros no han desaparecido ni desaparecerán, y que el fenómeno al que estamos asistiendo es el de la creación de nuevas fusiones entre ellos [Mc Adams, 2017].

Lo que sí acomuna a estos géneros, es una etiqueta superior, y no de orden musical sino comercial.

Las listas de reproducción de Spotify están confeccionadas para ser ofrecidas por estados de ánimo, del clima, o de proveniencia geográfica cultural. Una de estas playlist, la más escuchada en América Latina, es una llamada “Soy Latino”, en la que de 82 canciones que la componen, sólo 2 canciones son de origen argentino.

La lista Top 50 de Argentina, compuesta por las canciones más escuchadas en el territorio del país, tiene sólo reggaeton extranjero.

La lista Top 50 Global tiene música en inglés y reggaeton.

Para llegar a la música de la generación precedente a la de los millennials, es necesario buscar tras varias pantallas, hasta dar con un amplísimo catálogo de música, en la cual abundan también productos musicales argentinos.

### **Conclusión**

Así, Spotify, que es esencialmente una plataforma de música a pedido (on demand), requiere de una serie de prácticas y conocimientos previos para usuarios que estén en busca de obras o productos que se alejen de la oferta principal de Spotify, la cual es, en este momento, para América Latina, exclusivamente el reggaeton.

Si bien es cierto que el mecanismo de selección se retroalimenta en el mismo modo que lo hace una radio, esto es, a través del pedido de los oyentes, y que mediante este, suena con mayor frecuencia aquello que es más solicitado, la mayor parte de las veces acaba por

convertirse, al igual que una radio comercial, en un canal de distribución de contenidos de las grandes casas discográficas.

A veinte años de la masificación de Internet, las fronteras que otrora eran difíciles de sortear, por los motivos que fuera, incluso de índole aduanera, vuelven a constituirse bajo la semblanza de la gratuidad y la legalidad. Estos dos estandartes que enarbola la plataforma, celan una nueva manera de penetración cultural, que imita la de las décadas pasadas, presumiendo un enorme catálogo de contenidos, pero dando a elegir sólo algunos.

### **Referencias bibliográficas**

Biagi, S. (1999) *Impacto de los medios*. México DF, Thomson.

Campell, R et al (2002) *Media and culture: an introduction to mass communication*. Boston, Bedford.

McAdams, G. (2017) [Sitio institucional de la empresa] Recuperado de: <http://everynoise.com/engenremap.html> en fecha 10/05/2018.

Wong, J. (2011) Visualizing the music: problems with genre classification. Recuperado de: <https://mastersofmedia.hum.uva.nl/blog/2011/04/26/visualising-music-the-problems-with-genre-classification/> en fecha 10/05/2018.

## PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON TIC PARA LA ESCRITURA DE UN ABSTRACT EN LENGUA EXTRANJERA

Ureta, Laura  
Departamento de Biología, FCEFYN, UNSJ  
San Juan, Argentina  
laubureta@gmail.com

### Introducción

Estamos inmersos en una era en donde el conocimiento no es un ente estático y permanente, sino que demanda una continua construcción y evolución. Para afrontar con éxito los desafíos planteados por esta sociedad global del conocimiento, se debe orientar al alumno universitario hacia un cambio profundo en su función de aprendiente a lo largo de su proceso educativo. El alumno debe ser responsable y autónomo en su aprendizaje, desarrollando competencias que le permitan dirigir y regular su conocimiento y, al mismo tiempo, hacer uso efectivo de los diversos recursos disponibles.

La comprensión y la producción de textos son competencias imprescindibles para un adecuado rendimiento académico de los alumnos universitarios y para su desempeño exitoso como futuros profesionales. Estas competencias no sólo se refieren a destrezas básicas de adquisición y comunicación de información sino que están principalmente vinculadas con la construcción de conocimientos específicos de la comunidad científica a la que pertenecen. En otras palabras, implican familiarizarse con el corpus de textos de su ciencia, con sus características discursivas, sus funciones retóricas, su terminología específica y con la diversidad de posturas teóricas, a fin de participar en la divulgación de los conocimientos de su ciencia.

Al mismo tiempo, el alumno universitario debe contar con competencias digitales que le permitan no sólo acceder a la información presente en las redes sino también comunicar y colaborar con el conocimiento mediante el uso de las tecnologías. El empleo estratégico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la construcción del conocimiento define el rol de auto-gestor del alumno en su aprendizaje.

La capacitación en estas competencias debe estar a cargo de todos los responsables de la formación de los jóvenes en la educación superior, quienes deben aceptar el desafío de generar nuevos escenarios tecno-pedagógicos que alberguen estrategias y propuestas educativas abiertas y flexibles con tecnologías. Desde la asignatura Inglés en la carrera Licenciatura en Biología, de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de San Juan, se colabora en la conducción de los alumnos hacia tal formación. En este trabajo se presenta una propuesta pedagógica para la escritura en inglés del *abstract* de un artículo científico, empleando distintas herramientas tecnológicas.

### Algunas conceptualizaciones

Se denomina *alfabetización académica* al desarrollo de habilidades efectivas en la comprensión y producción de textos. Este concepto hace referencia al conocimiento y capacidades que cuenta una persona para adquirir, elaborar y comunicar el conocimiento de su ciencia. Paula Carlino (2002a) lo define como: “[...] el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (410). A través de estas prácticas, el alumno desarrolla competencias para la construcción de sus saberes científicos y para formar parte de su comunidad científica, compartiendo y colaborando con el conocimiento.

Se considera que las prácticas de lectura representan un medio relevante para la adquisición de conocimientos de una ciencia. Carlino (2005: 67) expresa que a través de la lectura “[...] los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina”. Este proceso implica un rol activo del lector en la



construcción de significados, a través de la vinculación de la información textual con los conocimientos previos que posee. La realización de estas tareas involucra una serie de pasos o acciones a través de los cuales el alumno debe reflexionar sobre el mensaje textual hasta lograr su comprensión y apropiación de la información.

Las prácticas de escritura cumplen también un papel importante en el aprendizaje. Carlino describe estas tareas “[...] como uno de los *métodos* más poderosos para aprender” (Carlino, 2005: 21) (El énfasis pertenece al autor). Al escribir, el alumno debe realizar una elaboración personal de los conocimientos que posee, re-construyéndolos y transformándolos de modo tal que expresen el mensaje que tiene como propósito. Esta tarea permite, a su vez, la internalización de los conceptos resultantes, logrando su fijación y apropiación y, por lo tanto, consolidando su aprendizaje científico.

Para que el alumno universitario alcance un nivel satisfactorio en alfabetización académica, debe contar con orientación y acciones específicas dentro del seno de cada disciplina de su carrera. Será necesario que reciba instrucción para la realización de tales prácticas, incluyendo información sobre las características discursivas de los géneros textuales de su ciencia. La resolución de estas tareas tiene una incidencia positiva en el progreso de sus estudios.

Teniendo en cuenta que el alcance de la ciencia es global, el vehículo más frecuentemente elegido para su transmisión es el idioma inglés. Sin duda, el dominio de habilidades de comprensión lectora en inglés es fundamental para acceder a información actualizada sobre el quehacer científico y a conocimientos sobre el estado del arte en el campo de una especialidad. Además, para participar en forma activa en una comunidad científica, es necesario contar con habilidades de escritura en este idioma extranjero. En efecto, la generación y divulgación del conocimiento científico se plasma principalmente a través de publicaciones en inglés.

Existe una estrecha conexión entre el uso de la lengua y la vida social humana. Bajtín (1999) identifica ciertas condiciones de comunicación entre individuos que realizan una actividad particular, las que adquieren forma y contenido en un género discursivo determinado. Expresa que “[...] cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” Bajtín (1999:248) (El énfasis pertenece al autor). La ciencia se considera que es una actividad social con condiciones particulares de comunicación entre los individuos que la comparten y que produce una forma específica de conocimiento. Por lo tanto, los géneros discursivos científicos se distinguen por presentar un contenido temático específico, un estilo lingüístico particular y una estructuración retórica característica.

Uno de los géneros de gran relevancia en el discurso científico es el artículo científico, también conocido como *paper*. Este texto surge como resultado de un proceso de investigación y tiene como objetivo la divulgación del conocimiento resultante de tal proceso. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lo define centrándose en su finalidad esencial, la de “[...] comunicar los resultados de investigaciones, ideas y debates de una manera clara, concisa y fidedigna” (UNESCO, 1983: 2).

El resumen o *abstract* es una parte importante de los artículos científicos. Es considerado, además, un género discursivo en sí mismo ya que sintetiza el contenido de un artículo de forma tal que el lector obtiene una visión completa sobre el trabajo de investigación realizado. Aparece introduciendo al artículo, a continuación del título, y su objetivo es tanto informativo como persuasivo, ya que busca atrapar el interés del lector y así conducirlo hacia la lectura completa del artículo. Aunque su organización retórica puede variar según la ciencia en cuestión, en el caso de las ciencias biológicas se distingue por presentar una estructura sistemática, con muy pocas variaciones según las especificaciones de distintas fuentes de información. Se caracteriza por incluir las categorías Introducción, Objetivo, Metodología, Resultados y Conclusión. Conocer los rasgos convencionales de este género discursivo científico y, en particular, su estructura retórica, contribuye al desarrollo de una alfabetización académica en los alumnos universitarios.

Al mismo tiempo, y considerando que el principal soporte de la información es tecnológico, el alumno universitario debe contar con competencias y conocimiento para el empleo de las distintas fuentes informativas existentes que presentan información en formato digital. Se puede definir el concepto de *alfabetización digital* como “[...] la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una gran gama de recursos que se presentan por medio de la computadora, o la habilidad de una persona para desempeñar tareas eficientemente en un ambiente digital” (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011: 185). Este concepto se refiere a ser competente en la lectura y comprensión de la información digital y en la aplicación del conocimiento alcanzado en nuevos ambientes digitales.

Es evidente que las TIC forman parte de nuestra vida diaria y esta realidad es aún más notable entre los jóvenes, quienes mantienen lazos estrechos con ellas. Los jóvenes tienen una actividad intensa con diferentes tecnologías y están conectados de forma continua a través del acceso a dispositivos personales móviles. Las nuevas tecnologías atraviesan sus modos de pensar, aprender y conocer. El alumno universitario debe contar con capacidades que le permitan no sólo acceder a la información y al conocimiento mediante el uso de las tecnologías sino también a participar, comunicar y colaborar con el conocimiento en la red. Para desarrollar tales competencias, el alumno debe conocer las características y potencialidades de los distintas herramientas digitales, pero además debe estar capacitado en habilidades de gestión de la información a fin de poder buscar, encontrar, analizar, evaluar y utilizar eficazmente la información para comunicarse, colaborar y resolver problemas. Esta orientación debe estar a cargo de todos los responsables de la formación de los jóvenes en la educación superior.

Atendiendo a estos requerimientos, el trabajo que se presenta a continuación tiene como objetivo describir una propuesta pedagógica orientada hacia la escritura en inglés del *abstract* de un artículo científico a través del uso de distintas tecnologías. Para tal fin, los alumnos fueron orientados hacia la comunicación de significados científicos en inglés referidos a las categorías retóricas del género discursivo *abstract*. Simultáneamente, fueron estimulados en el desarrollo de habilidades estratégicas en el empleo de herramientas tecnológicas específicas a través de sus dispositivos móviles. La integración de las TIC en las tareas constituye un escenario motivador, capacitando a los alumnos en la comunicación del conocimiento científico en este idioma extranjero y facilitando su participación como miembros de sus ámbitos académicos y profesionales.

### **Descripción de la propuesta**

Esta experiencia fue llevada a cabo con alumnos de la carrera Licenciatura en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de San Juan, durante el ciclo académico 2017 y nuevamente se está desarrollando en el presente ciclo. El plan de estudios de la carrera contempla tres niveles de Inglés, de desarrollo anual, como requisitos que el alumno debe aprobar a lo largo de su cursado. En los dos primeros niveles, los alumnos son familiarizados con las características distintivas de los distintos géneros discursivos científicos, tales como el texto académico, el ensayo, la noticia científica, el *abstract*, el artículo científico y el texto revisión. Son guiados hacia el desarrollo de competencias discursivas que le permitan la identificación de la tipología textual, el marcado de la estructura esquemática, el reconocimiento de la función textual y las categorías retóricas presentes. Al mismo tiempo, son entrenados en competencias lingüísticas para la identificación y resolución de estructuras morfológicas-sintácticas del idioma inglés y para la adquisición de significados generales y específicos de la ciencia a fin de comprender la información textual y adquirir así conocimiento científico. Ocupan también un lugar relevante las competencias académicas, ya que los alumnos resuelven tareas de lectura de textos científicos escritos en idioma inglés y tareas de escritura en idioma español. En forma simultánea, reciben orientación para el empleo de distintas herramientas tecnológicas vinculadas con el idioma inglés, tales como diccionarios, glosarios y traductores en línea, y con la búsqueda de información científica en internet,

mediante el conocimiento de distintos motores de búsqueda y de revistas científicas digitales.

El objetivo de Inglés Nivel III apunta a capacitar a los alumnos en la escritura de un *abstract* en inglés. Justifica tal propósito la demanda de la presentación de un resumen en este idioma extranjero como introductorio a un artículo científico. Los alumnos avanzados en la carrera comienzan a formar parte, en calidad de adscriptos, de distintos proyectos de investigación y son iniciados en la difusión de sus trabajos, ya sea en congresos o en publicaciones en distintos soportes. Esta asignatura colabora en su formación, incorporando las nuevas tecnologías como herramientas de ayuda en la escritura en inglés y como medios de interacción y colaboración en el proceso de aprendizaje.

La presente propuesta pedagógica está conformada por la integración de clases presenciales con actividades en una plataforma *web* en línea. Las clases presenciales están basadas en actividades dirigidas hacia la escritura de ciertos elementos léxico-gramaticales en idioma inglés que expresan las categorías retóricas del *abstract*. Para la resolución de tales tareas, los alumnos hacen uso de la información conceptual brindada por su docente combinándola con los datos obtenidos de la consulta de glosarios y diccionarios en línea a través del uso de los dispositivos móviles.

La primera estrategia de abordaje se centra en la redacción de sintagmas nominales complejos, como unidades de significado. A través de ciertas consignas referentes al orden y función de las palabras en un sintagma nominal en inglés, los alumnos formulan nominalizaciones complejas, las cuales constituyen una unidad compacta de información científica. Los alumnos emplean sus dispositivos móviles para la consulta de la escritura de ciertas palabras en los diccionarios y traductores en línea. La práctica de escritura de estas frases les permite familiarizarse y grabar los elementos lexicales en inglés que expresan los significados de las temáticas de investigación de su ciencia. Además, se les solicita que corroboren sus productos a través de una búsqueda de información científica en *Google Académico*. Es importante aclarar que, por ser la Biología una ciencia con un objeto de estudio muy amplio, las prácticas de escritura se delimitan a la rama de la Ecología y, particularmente, a temáticas ecológicas abordadas en investigaciones científicas de interés en nuestro país.

El paso siguiente constituye la formulación de diversos sintagmas nominales, identificados a partir de su contenido semántico, y la vinculación entre ellos por medio del empleo de preposiciones y/o conjunciones. Estas frases hacen referencia al objeto de estudio en una investigación, al fenómeno que produce impactos o perturbaciones en el objeto de estudio, el lugar en donde se llevó a cabo la investigación, entre otros. El resultado de estas tareas apunta a la redacción del título y de palabras claves que acompañan al *abstract*.

A continuación, se muestran ejemplos de algunas frases y título que los alumnos formulan como resultado de las consignas dadas en español:

reducción de la cubierta vegetal

*plant cover reduction*

carbono orgánico debajo del suelo

*below-ground organic carbon*

patrones de remoción de semillas en ambientes desérticos

*seed removal patterns in desert environments*

Uso del hábitat por mamíferos pequeños en el ecosistema del desierto del Monte

*Habitat use by small mammals in the Monte desert ecosystem*

Las actividades siguientes giran en torno a la formulación de sintagmas verbales en inglés, centrando la atención en su formación y significado. Se destaca la escritura de las formas del verbo *to be*, del verbo *there be* y los tiempos simples en presente y pasado. También se ejercitan las formas verbales en voz pasiva, en tiempo presente y pasado, y su distinción de significado en comparación con las formas activas. Un sintagma verbal adicional que

recibe atención se vincula con las distintas formas de verbos modales, en voz activa y pasiva, frecuentemente empleadas en la escritura de significados científicos. Otras de las estructuras relevantes sobre las que los alumnos reciben información en relación con su forma y significado son las estructuras comparativas, las estructuras infinitivas y el empleo de algunos conectores discursivos en inglés.

La práctica de escritura de cada una de estas estructuras tiene como objetivo la expresión de una categoría retórica específica del *abstract*. Es necesario aclarar que, en todas las instancias, los alumnos redactan los conceptos a partir de la información descriptiva brindada sobre un trabajo de investigación y no se les solicita la traducción literal al idioma inglés de una o más oraciones escritas en español. Un ejemplo descriptivo se presenta a continuación, junto con las distintas opciones que redactaron los alumnos para expresar los significados de las categorías identificadas, siendo en este caso el objetivo de investigación e información sobre la metodología:

A partir del conocimiento de que el ruido antropogénico causa efectos negativos en los organismos marinos, los investigadores decidieron analizar seis tipos de estudios de casos regionales para explorar su impacto.

*We analyzed six regional case studies to explore the influence of anthropogenic noise on marine life.*

*The aim of this work was to examine the impact of anthropogenic noise on marine organisms. We analyzed six regional case studies.*

*Six regional cases were studied to explore the impact of anthropogenic noise on marine life.*

Las actividades presenciales son complementadas con tareas extra-clase mediadas en una plataforma en línea. La página de la asignatura fue creada mediante la plataforma *Webmode* y constituye el escenario de acceso al material de la asignatura, tanto para las actividades presenciales como para las evaluaciones, y a la información vinculada con el calendario de desarrollo de tales actividades, las calificaciones alcanzadas por los alumnos a lo largo de su cursado y otras novedades. Presenta también un espacio de contacto con el profesor vía correo electrónico para la consulta personalizada. Además, incluye dos espacios de generación colaborativa del conocimiento. Estos son el Glosario y el *Chat*.

El Glosario es un ambiente de construcción compartida de significados, como facilitador del aprendizaje de los elementos lexicales en inglés. Estos elementos se refieren a las temáticas ecológicas sobre las que versan las distintas investigaciones realizadas por especialistas en el contexto de nuestro país y, en particular, en el bioma de la región de Cuyo. La confección de este glosario surge a partir de la reflexión individual de las actividades resueltas en clase y la posterior selección de términos específicos a incorporar junto con su correspondiente forma en idioma español, agregando en algunas instancias una explicación adicional. Por lo tanto, esta herramienta surge como resultado de las dificultades que identifican los alumnos y su elaboración depende de sus decisiones y gestión del aprendizaje. Tanto su desarrollo como su consulta frecuente facilitan la adquisición y consolidación de significados, colaborando con el aprendizaje en conjunto. Algunos términos incorporados por los alumnos son los que se muestran a continuación, los que tienen, en algunos casos, la misma traducción pero con diferencias en significado. Esas diferencias fueron destacadas en las explicaciones que agregaron los alumnos en el Glosario. Ellos son:

*grassland*  
*rangeland*  
*pastureland*  
*Earth*  
*land*  
*ground*  
*soil*

Por otro lado, el diseño del *Chat* como estrategia didáctica tiene como propósito fomentar la generación colaborativa de conocimiento mediante la interacción entre los participantes. Tomando como punto de partida las consignas que plantea el profesor, busca contribuir a potenciar la reflexión de los alumnos para la resolución de una actividad práctica, promoviendo la consolidación del aprendizaje. Estas consignas son enunciadas en forma semanal, en las que se les requiere a los alumnos tomar decisiones y justificarlas en relación con la selección de elementos lexicales, la formulación de sintagmas nominales o verbales, el empleo de ciertas estructuras para la expresión de una categoría retórica determinada, la identificación de conectores entre dos proposiciones, entre otras. A través de sus intervenciones y las de sus compañeros, los alumnos van confirmando, reformulando o ampliando sus conocimientos. Un ejemplo se muestra a continuación, en el cual los alumnos debieron seleccionar la forma correcta de concordancia del verbo *there be* y explicar el porqué de su decisión:

..... *no current records about livestock density in the sampling sites*

a) *There are*

b) *There is*

Si bien el desarrollo de todas las actividades sigue un orden lineal, apuntando a la expresión de significados de cada una de las categorías retóricas presentes en un *abstract*, el proceso se nutre de una continua integración y retroalimentación de los conocimientos alcanzados. Se inicia con la escritura de sintagmas nominales, para luego integrarla con la formulación de sintagmas verbales y demás estructuras sintácticas necesarias para la redacción de este género discursivo científico. En última instancia, los alumnos se enfrentan a la descripción, en idioma español, de un proceso de investigación realizado. Los alumnos deben identificar la información que se refiere a cada una de las categorías y redactarla en inglés, empleando algunas de las distintas estructuras trabajadas y situándose como miembro de la tarea investigativa.

El desarrollo de la propuesta pedagógica aquí descrita tiene lugar a lo largo de un ciclo académico, como parte de las asignaturas de cuarto año de la carrera Licenciatura en Biología. Los resultados alcanzados durante el año 2017 fueron muy satisfactorios. En el presente ciclo, se ha ampliado el rango de temáticas de investigaciones sobre las que redactan el *abstract* y, aunque aún están delimitadas a la rama de la Ecología, se espera que los alumnos puedan transferir sus competencias a las demás ramas biológicas.

Para conducir y acompañar a los alumnos en el objetivo planteado en la asignatura, es necesario contar con conocimiento sobre las temáticas de la ciencia en las que se realizan investigaciones y con la ayuda de los especialistas en el tema. Además, cumple un papel importante el interés y compromiso docente e institucional dirigido hacia la capacitación en competencias múltiples de los alumnos universitarios: lingüísticas, académicas, discursivas y digitales.

### **Conclusión**

A través de la implementación de un escenario tecno-pedagógico como parte de la asignatura Inglés Nivel III, se busca complementar la capacitación de los alumnos universitarios para participar con éxito en la presente sociedad global del conocimiento. Esta asignatura tiene como objetivo desarrollar en el alumno competencias que le permitan dirigir y regular su conocimiento y hacer uso efectivo de los diversos recursos disponibles. A partir de la necesidad que enfrentan los alumnos de la carrera Licenciatura en Biología de escribir un *abstract* en inglés, se diseñó una propuesta pedagógica, incorporando las nuevas tecnologías como herramientas de ayuda en la escritura y como medios de interacción y colaboración en el proceso de aprendizaje. La integración de las TIC en las tareas constituye un escenario motivador, capacitando a los alumnos en la comunicación del conocimiento científico en este idioma extranjero y facilitando su participación como miembros de sus ámbitos académicos y profesionales.

**Referencias bibliográficas**

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI (eds.). Décima edición. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>
- Carlino, P. (2002a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas. En EDUCERE. Investigación. Año 6, N° 20. (pp. 409-420). La Plata, Argentina. Recuperado de [http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion\\_carlino.pdf](http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion_carlino.pdf)
- Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (1983). *Guía para la redacción de artículos científicos destinados a la publicación*. Segunda edición. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000557/055778SB.pdf>
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K. y Cheung C. (2011) *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para Profesores*. Quito, La Habana y San José: Oficinas de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>

## **PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS Y DIGITALES EN SU APRENDIZAJE**

Ureta, Laura  
Departamento de Biología, FCEFYN, UNSJ  
San Juan, Argentina  
laubureta@gmail.com

Gordillo, Luciana  
Departamento de Biología, FCEFYN, UNSJ  
San Juan, Argentina  
lulifernanda1807@gmail.com

Gallardo, Verónica  
Departamento de Biología, FCEFYN, UNSJ  
San Juan, Argentina  
verobgp93@gmail.com

### **Introducción**

Desde su ingreso a estudios superiores, el alumno debe desarrollar competencias vinculadas a la comprensión y producción de textos académicos y científicos, indispensables para el progreso en su formación y para su futuro como profesional. Para este logro, todos los integrantes del escenario académico deben cumplir un rol protagónico. La institución entera debe implementar políticas que incentiven prácticas discursivas en el contexto de cada disciplina. Los profesores deben propiciar diversas instancias de prácticas vinculadas a estas competencias y orientar al alumno en la resolución de ellas en el marco de sus asignaturas. Pero será el alumno quien esencialmente deberá construir el conocimiento disciplinar. Es por ello que sus percepciones hacia la lectura y la escritura y, en consecuencia, sus acciones vinculadas hacia tales prácticas, influirán notablemente en su aprendizaje.

Además, al mismo tiempo, el alumno debe contar con competencias informacionales y digitales para resolver sus necesidades de información, a través del empleo de las distintas herramientas tecnológicas. Desde hace décadas, las nuevas tecnologías comenzaron a formar parte de la cotidianidad de los diferentes actores sociales comprometidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La mediación de los procesos de construcción de conocimiento a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituye un entorno motivador que favorece la auto-gestión del aprendizaje, posibilitando la integración de saberes disciplinares y tecnológicos. Esto implica que las prácticas de lectura y escritura mediadas por TIC se presentan como un contexto atractivo al alumno en su aproximación al conocimiento. Nuevamente, son todos los protagonistas que forman parte de este escenario los que deben actuar de manera pertinente, propiciando y participando en los nuevos espacios de generación de conocimiento. Sin embargo, las valoraciones y creencias de los alumnos en vinculación con estas competencias cumplirán un rol protagónico en su aproximación al aprendizaje e incidirán de manera significativa en su progreso.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el presente trabajo presenta los resultados de un estudio exploratorio diseñado con el objetivo de conocer las percepciones que poseen los alumnos de estudios superiores en relación a la lectura y la escritura y el valor que le asignan al rol de las TIC en la construcción de su conocimiento disciplinar.

### **La Lectura y la Escritura, como prácticas de construcción de conocimiento disciplinar**

El interés hacia las prácticas de lectura y escritura y su vinculación con el progreso en el aprendizaje de los alumnos universitarios tiene su origen en los Estados Unidos en la

década del 70, impulsado por el movimiento denominado “Escribir a través del currículum” (*Writing across the curriculum*) (Russell, Lea, Parker, Street, y Donahue, 2009: 395). En Argentina, la preocupación en torno a esta temática comienza a tener lugar a partir del 2000, y las primeras propuestas pedagógicas se caracterizan por presentar “[...] diferencias notables en cuanto al objetivo a lograr en cada una de ellas, la forma de implementación dentro de una carrera o facultad, la duración para el aprendizaje, la relevancia otorgada dentro de la institución, entre otras” (Ureta, Margarit y Marcovecchio, 2015: 22). Paulatinamente, la necesidad de un proceso sistemático de alfabetización académica comienza a ser reconocida en diversos entornos de educación superior de nuestro país y, hoy en día, se identifican múltiples propuestas que apuntan el desarrollo sostenido de estas competencias.

De la mano de una mayor atención hacia la lectura y escritura, surge una evolución en el concepto de *alfabetización académica*. En el 2002, Paula Carlino lo define como “[...] el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2002a: 410). En este sentido, las prácticas de lectura y escritura se relacionan con habilidades vinculadas con la búsqueda, adquisición, elaboración y comunicación del conocimiento, favoreciendo el ingreso de los contenidos conceptuales. Además, estas tareas adquieren características particulares dentro de cada disciplina.

Años más tarde, en el 2013, Carlino amplía esta definición y caracteriza a estas tareas como competencias que desarrolla el alumno para construir el conocimiento específico a fin de participar en su comunidad científica. Identifica dos objetivos en la enseñanza de la lectura y escritura, los que describe como “[...] enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender de él” (Carlino, 2013: 370). Según esta nueva definición, las tareas de lectura y escritura no sólo se vinculan con la adquisición y expresión de conocimiento sino que además los capacita para la construcción de sus saberes científicos a través del conocimiento de las características discursivas de los géneros textuales de su ciencia.

Resulta, entonces, necesario considerar en detalle el concepto que acarrea cada una de estas competencias. Centrándonos en la escritura, Carlino la describe “[...] como uno de los *métodos* más poderosos para aprender” (Carlino, 2005: 21) (El énfasis pertenece al autor). Ella señala que esta tarea requiere que el escritor realice una elaboración personal de los conocimientos que posee ya que, al escribir, debe seleccionar sus conceptualizaciones y reflexionar sobre ellas, debe re-construirlas y transformarlas de modo tal que expresen de forma satisfactoria el propósito que quiere alcanzar. Esta tarea comprende diversas instancias de pensamientos, decisiones y revisiones por parte del que escribe, conduciendo a una re-elaboración de sus ideas. Consiste en un proceso que permite la internalización de los conceptos resultantes, logrando su fijación y apropiación y, por lo tanto, su aprendizaje. Para lograr tal meta, el escritor debe dirigir su mensaje a un posible lector y tener en cuenta sus necesidades de información; en otras palabras, es necesario considerar la situación retórica a la hora de la planificación del texto. Escribir teniendo en cuenta un propósito específico y dirigir la información a un lector específico, además de contar con conocimiento sobre las características de las prácticas discursivas propias de su disciplina, son los condimentos necesarios para la realización de tal tarea. Al respecto, Carlino agrega:

Hay al menos dos razones que justifican empezar a hacerse cargo de la escritura en el nivel superior: el hecho de que existan modos de escritura propios de cada disciplina, que sólo un conocedor de ella puede transmitir, y el hecho de que escribir sea uno de los medios más poderosos para que los alumnos elaboren y hagan propios los contenidos conceptuales de cualquier materia. (Carlino, 2005: 51).

En relación a la lectura, es pertinente a este contexto el concepto de lector introducido en el modelo estratégico elaborado por van Dijk y Kintsch en 1983. Estos autores definen al lector como constructor activo del significado textual y destacan el rol de sus estrategias inferenciales para llevar a cabo esta tarea con éxito. Definen a las estrategias como “[...]”



una serie de pasos de una secuencia de acción para alcanzar un objetivo” (van Dijk y Kintsch, 1983: 11). En otras palabras, son operaciones y pasos mentales que ejecuta el lector para comprender la información textual. A través de sus estrategias, el lector elabora el mensaje y, por lo tanto, sus conocimientos, usando pistas textuales y sus saberes previos. Esta visión psicolingüística y cognitiva del proceso de la lectura implica que el lector debe tener un propósito en su tarea, el cual lo guía en la selección de la información que necesita y en la supervisión de su comprensión. Todas las estrategias lectoras que pone en funcionamiento no se dan espontáneamente, sino que deben ser practicadas y desarrolladas a través de frecuentes instancias guiadas por los profesores en el seno de cada asignatura.

En el nivel superior, las prácticas de lectura adquieren gran relevancia como medio de adquisición de conocimiento de una ciencia. Carlino (2005: 67) expresa que a través de la lectura “[...] los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina”. Para formar en los alumnos las categorías de pensamiento de una disciplina, será necesario orientarlos en la resolución de tales prácticas, brindándoles información no sólo sobre las temáticas a analizar, sino además sobre el objetivo de la tarea, las características discursivas de los géneros textuales a enfrentar y la posterior aplicación del conocimiento alcanzado. Para alcanzar tal objetivo, la instrucción y el entrenamiento estratégico de los alumnos, como lectores constructores de conocimiento de su disciplina científica, adquieren gran relevancia en el contexto metodológico.

Para que el alumno universitario desarrolle competencias vinculadas a la lectura y escritura de textos de su ciencia, será necesario que reciba orientación hacia cada una de estas tareas. El alumno deberá familiarizarse con el corpus de textos propios de la comunidad a la que pertenece, con sus características discursivas, sus funciones retóricas, con la diversidad de posturas teóricas, sus aplicaciones, con las prácticas sociales, entre otras. Los profesores con dominio en cada asignatura deben propiciar diversas instancias de prácticas de lectura y escritura a fin de que los alumnos elaboren conocimiento en relación a un tema disciplinar y orientarlos en la resolución de las mismas. Además, la institución entera debe implementar políticas para promover estas prácticas en el contexto curricular de cada disciplina.

### **Las TIC en la construcción de conocimiento**

Estamos inmersos en una sociedad global del conocimiento, caracterizada por ser eminentemente tecnológica, lo cual ha producido modificaciones sustanciales en todos los niveles de la vida. En este nuevo contexto, la información está al alcance de todos, y todos podemos cumplir el rol de receptores y de comunicadores del conocimiento. Esta doble función se debe principalmente al ingreso de las tecnologías en todos los niveles de la vida. Para participar de forma activa en este nuevo contexto, es necesario desarrollar nuevas competencias, o lo que se denomina *alfabetización informacional*. Este concepto fue definido por el Colegio de Bibliotecarios y Profesionales de la Información Británico (CILIP) como las capacidades y habilidades que posee un individuo para “[...]saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética”(en Abell, Armstrong, Boden, Town, Webber, y Woolley, 2004: 79).

Al mismo tiempo, y teniendo en cuenta que el principal soporte de la información es tecnológico, es necesario contar con competencias y conocimiento para el empleo de las distintas fuentes informativas existentes que presentan información en formato digital. Se puede definir el concepto de *alfabetización digital* como “[...] la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una gran gama de recursos que se presentan por medio de la computadora, o la habilidad de una persona para desempeñar tareas eficientemente en un ambiente digital” (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011: 185). Este concepto se refiere a ser competente en la lectura y comprensión de la información digital y en la aplicación y expresión del conocimiento alcanzado en nuevos ambientes digitales.

El campo de la educación superior no está ajeno a estos cambios. La aparición de las nuevas TIC ha producido modificaciones sustanciales en la forma en que se estructura y se

procesa el conocimiento. Estos cambios conllevan a la necesidad del desarrollo de competencias que garanticen el acceso de la comunidad educativa a la información y el conocimiento. En el nivel universitario, los estudiantes deben ser capaces no sólo de acceder a la información mediante el uso de las tecnologías sino también de participar, comunicar y colaborar con el conocimiento en la red. Esto implica que deben ser, al mismo tiempo, lectores y autores de objetos digitales. Las nuevas formas de leer y de escribir en entornos digitales requieren de la integración de habilidades verbales, visuales, auditivas y, además, tecnológicas. Para la realización de las prácticas académicas a través de las TIC, los estudiantes deben contar con conocimiento sobre las características y potencialidades de los distintas herramientas digitales, pero además deben estar capacitados en habilidades de gestión de la información a fin de poder buscar, encontrar, analizar, evaluar y utilizar eficazmente la información para comunicarse, colaborar y resolver problemas.

La integración de estas competencias informacionales y digitales con la alfabetización académica de los alumnos universitarios es una tarea que debe estar a cargo de todos los docentes, a través de sus prácticas educativas, y debe ocupar un lugar relevante en las políticas de la institución académica. Además, las percepciones que poseen los alumnos sobre el rol de las nuevas tecnologías en la construcción del conocimiento incidirán en el rol de autogestor de su aprendizaje en esta nueva sociedad.

### **Percepciones de los alumnos sobre las competencias académicas y digitales**

Con el objetivo de indagar acerca de las percepciones que poseen los alumnos universitarios sobre la vinculación de las prácticas de lectura y escritura y las habilidades en el uso de las TIC con su formación académica, se diseñó una encuesta para tal fin y se aplicó en los alumnos de la carrera Licenciatura en Biología, de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de San Juan. Se seleccionaron los alumnos que culminaron el cursado de las asignaturas correspondientes al primer año de la carrera durante el ciclo lectivo 2016. Participaron un total de 36 alumnos, quienes expresaron sus comentarios sobre los distintos aspectos encuestados. Para el análisis de los datos, se decidió adoptar un modelo cualitativo de investigación, otorgándole un lugar relevante a las descripciones y valorizaciones expresadas por ellos, ya que en ellas se encuentra la riqueza de las conclusiones obtenidas. En el presente trabajo, se referirán los resultados globales alcanzados a partir de la reflexión de las expresiones de los alumnos.

La primera temática a investigar se refirió al valor que los alumnos le asignan a las tareas de lectura y escritura en su aprendizaje disciplinar. La totalidad de ellos identificó una estrecha vinculación entre ambos procesos, destacando como resultado de ello una incidencia favorable en el progreso de sus estudios superiores. Este consenso generalizado indica que los alumnos consideran que estas prácticas ocupan un lugar relevante para la construcción de conocimientos en su carrera universitaria. Esta percepción se evidenció en el análisis de sus descripciones sobre cada una de las tareas.

Los alumnos se refirieron a las prácticas de lectura como medios para adquirir información sobre los contenidos disciplinares y, además, para familiarizarse con las características propias del discurso científico, tales como la terminología específica, el estilo formal de redacción, la estructura de los distintos tipos de textos científicos, entre otras. Además, muchos alumnos vincularon la comprensión de la información con el progreso en su formación en los estudios, indicando así la importancia que cumplen en la construcción de su conocimiento científico. Algunas de sus expresiones fueron las siguientes:

*“Porque permite brindar mayores conocimientos y saber interpretar puntos importantes”*

*“Para ampliar las ideas y conceptos”*

*“Otorga más conocimientos que nos sirven para el futuro, aparte nos enseña diferentes palabras y vocabulario”*

*“Porque de esta forma se amplía el vocabulario técnico y se ve la forma de redacción de los textos científicos”*

En relación a las prácticas de escritura, los alumnos las describieron como medios de expresión de sus conocimientos. Algunos alumnos también identificaron como relevante el rol que tienen para el uso del lenguaje científico y para desarrollar hábitos de una buena

escritura, apuntando a aspectos tales como la ortografía, puntuación, cohesión, expresión y creatividad. A continuación, se presentan algunas de sus opiniones:

*“Es fundamental saber expresar nuestros conocimientos”*

*“Porque nos prepara para avanzar en la carrera con más facilidad”*

*“Contribuye a la formación y facilita las habilidades para el estudio”*

*“Es importante para cuando debemos presentar trabajos y los textos tengan las ideas claras”*

*“Porque permite desarrollar habilidades como la cohesión, ortografía, puntuación, creatividad, etc.”*

Al momento de caracterizar las prácticas realizadas como parte de sus asignaturas del primer año, los comentarios de los alumnos permiten identificar ciertos aspectos poco satisfactorios para alcanzar una capacitación adecuada en el desarrollo de estas competencias. En relación con las prácticas de lectura, se puede afirmar que realizaron lecturas frecuentes de carácter obligatorio. Estas tareas estuvieron contextualizadas principalmente en apuntes de cátedra y en textos de libros académicos, con el objetivo de reforzar o ampliar el conocimiento brindado en clase. Se les preguntó si recibieron orientación para la realización de la tarea y ellos mencionaron que se les informó sobre el tema a leer y sobre la posterior evaluación, oral o escrita, del conocimiento obtenido de la lectura. En ninguna instancia, se les requirió que aplicaran tales conocimientos para la resolución de alguna tarea o que produjeran un juicio valorativo sobre los mismos.

Por otro lado, los alumnos describieron las prácticas de escritura requeridas por sus docentes como vinculadas esencialmente con evaluaciones, bajo la forma de respuestas a preguntas o de desarrollo de contenidos teóricos. El objetivo planteado por los docentes a través de estas prácticas se relaciona estrechamente con la verificación de conceptos disciplinares y no con la construcción de conocimiento. Para la evaluación de la tarea, los docentes centraron su atención en la expresión de los contenidos, marcando o proporcionando la corrección.

La siguiente temática encuestada versó sobre las percepciones que poseen los alumnos sobre la incidencia del desarrollo de habilidades en el uso de las herramientas tecnológicas en el aprendizaje. Nuevamente, la totalidad de los alumnos consideraron que existe una estrecha vinculación positiva. Expresaron que las tecnologías complementan y facilitan la comprensión de los temas debido a que la información está acompañada de imágenes y videos. Además, mostraron entusiasmo e interés en aprender a manejar distintas herramientas, y mencionaron conocer solamente las características del blog, por formar parte del desarrollo de una asignatura.

En último lugar, se les solicitó que describieran las prácticas de lectura y escritura realizadas a través del empleo de las TIC como parte del desarrollo de alguna asignatura. Los alumnos comentaron que usan frecuentemente internet para informarse sobre algún tema de interés personal, pero que son escasas las instancias indicadas por algún profesor. En el caso del blog, lo describieron como el escenario para el acceso a material de la asignatura, tanto apuntes creados por los docentes como otros textos. Los alumnos debieron analizar y comprender este material para luego ser evaluados sus conocimientos. Informaron también que en una ocasión se les solicitó realizar la búsqueda de información en internet sobre una temática en particular, pero no se los orientó sobre la realización de esta tarea en forma precisa. La situación descrita en relación a las prácticas de escritura realizadas con TIC fue aún más limitada. Los alumnos expresaron que su escritura se relacionó solamente con consultas al profesor realizadas a través del correo electrónico o en el blog. En ninguna ocasión, se les requirió realizar alguna tarea de escritura empleando alguna herramienta tecnológica. Es por ello que entre sus expresiones, se identifica particularmente el interés en la participación escrita en wikis y foros. Además, reconocieron la necesidad de más instancias de integración de estas competencias académicas con el desarrollo de habilidades tecnológicas. Los comentarios de los alumnos reflejan que las características de las tareas de lectura y escritura contextualizadas con TIC muestran una vinculación dispar con el valor que ellos les asignan en su proceso de aprendizaje. Estas conclusiones se observan en los siguientes comentarios:

*“Porque podrían incorporar el uso de internet, como en wiki”*

*“Lectura de textos en libros web”*

*“No hay una orientación o breve explicación de cómo buscar información”*

*“Se debería redactar más, dar el espacio en internet para volcar ideas”*

## **Conclusión**

El presente trabajo examina las percepciones que posee el alumno universitario sobre las prácticas de lectura y escritura y las habilidades en el empleo de las TIC y su incidencia en el progreso de su formación. En este nivel educativo, se espera que el alumno desarrolle capacidades específicas para la gestión de su aprendizaje. Estas capacidades se vinculan con la búsqueda de información relevante, el análisis y evaluación de la información, la extracción y síntesis de conceptos, la re-elaboración y comunicación de los mismos y la auto-evaluación de lo aprendido. Además, los alumnos deben ser capaces no sólo de acceder a la información y al conocimiento mediante el uso de las tecnologías sino también de participar, comunicar y colaborar con el conocimiento presente en la red. En otras palabras, es necesario que el alumno universitario desarrolle competencias académicas, informacionales y digitales a fin de construir los conocimientos específicos de su ciencia, pero además para apropiarse de las características distintivas de sus prácticas discursivas y para participar como miembro de su comunidad científica.

Nuestro estudio se centró en los alumnos que cursaron asignaturas correspondientes al primer año de la Licenciatura en Biología en el ciclo académico 2016. A través de sus comentarios, se observó que los alumnos señalan la importancia de tales competencias en su aprendizaje. Esta afirmación demuestra que los alumnos asumen una actitud protagónica en su aprendizaje, considerando estas tareas como espacios de reflexión, elaboración y transformación del conocimiento. Sin embargo, las prácticas que realizaron distan de caracterizarse como tales. La descripción de estas prácticas por los alumnos permite identificar que su objetivo está dirigido hacia la adquisición y expresión de conceptos. En este sentido, no se les solicita elaborar el conocimiento previo que poseen mediante la vinculación con la nueva información presente en un texto, ni tampoco deben expresar en forma escrita sus conocimientos teniendo en cuenta un propósito específico y un potencial lector como destinatario. No sólo se alejan de la construcción de conocimiento, sino que la evaluación de las mismas tampoco apunta hacia ese propósito.

Sin duda, es necesario que el alumno universitario desarrolle el rol de auto-gestor de su aprendizaje. Las competencias de lectura y escritura cumplen un lugar importante en este desempeño, al igual que las competencias informacionales y digitales requeridas para el empleo eficiente de las TIC. Para lograr tal rol, el alumno debe contar con conocimiento acerca de las características y potencialidades de las distintas herramientas disponibles además de una orientación adecuada y diversas instancias de aplicación. El alumno debe ser capaz de emplear las distintas herramientas tecnológicas para buscar, encontrar, analizar, evaluar y utilizar eficazmente la información para comunicarse, colaborar y resolver problemas. Sin embargo, la caracterización brindada por los alumnos describe un ambiente educativo alejado de una capacitación satisfactoria en tales competencias.

Todos los integrantes del escenario de la educación universitaria cumplen un rol protagónico en la capacitación satisfactoria e íntegra del alumno. Este desarrollo debe iniciarse a partir de su ingreso al nivel superior y no postergarlo en manos de los docentes de las asignaturas de años avanzados. Cada día se vuelve más relevante la necesidad de promover la mediación de los procesos de construcción de conocimiento a través de las TIC para capacitar al alumno en la participación en su comunidad científica. Las preocupaciones e intereses aislados en esta temática sólo representan esfuerzos de alcance limitado. Es imperioso el compromiso de todos los miembros, con acciones concretas que fortalezcan el proceso de formación del alumno.

## **Referencias bibliográficas**

Abell, A.; Armstrong, C.; Boden, D.; Town, J.; Webber, S.; Woolley, M. (2004). Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). En Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios. Año 19, número 77. (pp. 79-84). Málaga,

- España: Asociación Andaluza de Bibliotecarios. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/353/35307705.pdf>
- Carlino, P. (2002a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas. En EDUCERE. Investigación. Año 6, N° 20. (pp. 409-420). La Plata, Argentina. Recuperado de [http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetización\\_carlino.pdf](http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetización_carlino.pdf)
- Carlino, P. (2005). Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.18, núm. 57. (pp. 355-381). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Russell, D.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing across the Curriculum”: Approaches across Countries and Contexts. En C. Bazerman; A. Bonini y D. Figueiredo, (Eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. (pp. 395-423). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Ureta. L; Margarit, V. y Marcovecchio, M. J. (2015) Origen de la Alfabetización Académica y su lugar en las universidades argentinas. En L. Gonzalez y A. De Luca (Comp.). *Hacia prácticas discursivas de alumnos de carreras de Informática*. (pp. 15-37). San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K. y Cheung C. (2011) *Alfabetización Mediática e Informativa. Curriculum para Profesores*. Quito, La Habana y San José: Oficinas de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>

# Eje D

## Migración y frontera en el arte y la literatura

## **ORIENTALISMO 2.0. REPRESENTACIONES DEL OTRO EN LA OBRA *DISGRACED* (2012)**

Avalos, Ana  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
anaavalos15@hotmail.com

Badenes, Guillermo  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
guillermo.badenes@unc.edu.ar

Der-Ohannesian, Nadia  
CONICET  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
nadiader719@gmail.com

### **Introducción**

*Disgraced* es una obra de teatro de Ayad Akhtar estrenada en 2012 que recibió el Premio Pulitzer de teatro al año siguiente. Narra una serie de acontecimientos alrededor de una cena social en la que Amir Kapoor, un estadounidense de origen pakistaní, y su esposa Emily invitan a cenar a una pareja de amigos a su casa en un barrio acomodado de Nueva York. Los temas principales de la pieza giran en torno a la islamofobia, el asimilacionismo en EE. UU., y la doble moral de la sociedad en cuestiones de otredad, donde la xenofobia puede esconderse bajo el disfraz de sensibilidad social e inclusión. La obra fue laureada por la crítica como cautivadora en cuanto al retrato que hace de una sociedad individualista que se erige como crisol de etnicidades, pero que reprime y censura a aquellos que no se ajustan a los cánones de americanidad establecidos. El presente trabajo pretende explorar algunas tendencias actuales con respecto a las diversas consecuencias de la migración a escala planetaria y sus efectos en la conformación de subjetividades que podrían considerarse como desterritorializadas.

*Disgraced* explora las tensiones y conflictos que emergen de la convivencia (en apariencia) pacífica y *ap*roblemática entre individuos de distintos orígenes. En este sentido, abordaremos nuestro análisis desde el concepto de Orientalismo (Said, 1978) teniendo en cuenta sus actuales derivas, incorporando ideas provenientes de los Estudios Transnacionales, así como la noción de vulnerabilidad propuesta por Judith Butler (2010).

### **Orientalismo 2.0**

El Orientalismo, tal como lo propone Said en 1978, anticipa desde la crítica literaria algunos de los puntos planteados por los Estudios Transnacionales. Es de interés notar la vigencia del concepto central postulado por el intelectual palestino hace cuarenta años, con los matices adquiridos a través del tiempo y con particulares tintes a partir de la denominada Guerra contra el Terrorismo, que encaró EE. UU..

Said se desplaza de las definiciones de orientalismo como una mera disciplina, o cuerpo de disciplinas, que estudia Oriente. Por el contrario, el orientalismo no configura un sistema discursivo sobre un Oriente como realidad que exista por sí misma, ya que poco parece importar lo que es Oriente, sino cómo sirve de “otro” constitutivo para Occidente. Es un sistema con coherencia interna que funciona con vigor desde el siglo XIX (y aún antes) como filtro para que Oriente pudiera penetrar en la conciencia occidental. En este sistema, Oriente

no es una entidad ontológicamente independiente, sino que está constituido a través de los discursos de Occidente sobre este, “en virtud de un intercambio desigual con varios tipos de poder: [...] con el poder político [...], con el poder intelectual [...], con el poder cultural [...], con el poder moral” (Said, 1978: 34-35). Se trata entonces de “una institución colectiva que se relaciona con Oriente, relación que consiste en hacer declaraciones sobre él, describirlo, enseñarlo, colonizarlo y decidir sobre él; en resumen, el orientalismo es un estilo occidental que pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre Oriente” (Said, 1978: 21).

El título de este trabajo, *Orientalismo 2.0*, hace referencia a la actualización de estas características en el siglo XXI, con más continuidades que rupturas, con la adición de algunos elementos, y el cerramiento del entramado discursivo sobre Oriente a medida que las reservas de petróleo se hacen más escasas y cobra importancia estratégica para los países centrales (principalmente EE. UU.) controlar esa región (Altwaiji: 315; 319-321). Asimismo, como adelantamos, la Guerra contra el Terrorismo que lanzó George W. Bush a principios del milenio significó intensificaciones y nuevas representaciones en el orientalismo. Quienes se ocupan de exponer cómo opera el Neo-orientalismo hacen gran hincapié en los discursos sobre Oriente en los medios masivos (Altwaiji, 2014; Said, 1978, 1997; Sunaina, 2009), con especial énfasis en la presencia recurrente de “expertos” en Medio Oriente, lo cual se explica ya que funcionan del mismo modo que, por ejemplo, los relatos de viaje en el siglo XIX: como dispositivos de producción tanto del sujeto de la colonia como del sujeto doméstico imperial. Los Estudios Transnacionales complementan esta lectura de Oriente al considerar las consecuencias y efectos que devienen del movimiento de individuos a través de las fronteras. Los estados-nación emergen siempre desde el establecimiento de un núcleo identitario en función de su posición en relación con un “otro” distinto. En palabras de Waldinger y Fitzgerald, “La identidad nacional es relacional, definida en su relación de contraste con estados y poblaciones extranjeras” (2004: 1184). Es por este motivo que las relaciones y actividades que se mantienen con los países emisores cobran importancia tanto para quienes necesitan mantener un vínculo identitario con sus lugares de origen, como para los estados receptores, que operan sobre los “otros” a través de sistemas de control coercitivos. De allí que las miradas sobre Oriente se encuentren determinadas también por la presencia del “otro” dentro Occidente, no ya de manera distante.

La obra que analizamos es un texto bifronte que se ubica en el límite del orientalismo para así exponer los mecanismos y las pervivencias de este sólido entramado discursivo. Es interesante destacar, junto con Said, que el Oriente que es representado por el orientalismo estadounidense contemporáneo excluye a algunas zonas geográficas tales como Israel, India o Turquía. Esto es relevante al análisis de la obra ya que el personaje principal, si bien ha nacido en Estados Unidos, construye una identidad alternativa a sus orígenes pakistaníes tras adoptar un apellido indio no musulmán.

### **Transnacionalismos**

De manera muy patente, diversos discursos orientalistas de un “otro” amenazante, peligroso sobre todo por su capacidad de asimilarse y pasar desapercibido para desestabilizar el orden desde adentro (el otro interior) atraviesan la figura de Amir. En este punto cabe traer a colación el cuestionamiento que Waldinger y Fitzgerald (2004) realizan desde los Estudios Transnacionales, sobre el alcance de categorías como la asimilación. Desde su mirada, es esencial poder abordar el análisis de los actuales fenómenos de “explosión de fronteras” de manera realista y escapando a las clásicas dicotomías que plantean simplificaciones de los procesos sociales. En su mirada, y en la nuestra, los procesos de inserción y de adaptación de las comunidades no se dan de manera aislada sino que se encuentran sujetos a las políticas estatales tanto de los países de origen como de los países que los albergan: “El movimiento de poblaciones a través de las fronteras de los estados es un asunto inherentemente político: amenaza con dividir la alineación de territorio, instituciones políticas y sociedad que los



estados procuran mantener” (Waldinger y Fitzgerald, 2004: 1183; mi traducción). Dado el contexto de EE. UU. en la actualidad, la amenaza que representa Oriente se ve potenciada por la presencia de aquellos migrantes o hijos de migrantes que integran la sociedad norteamericana y que amenazan el estilo de vida americano. En la obra, Amir reproduce el diálogo que tiene con uno de los socios de la firma para la cual trabaja, quien cuestiona su cambio de nombre: “El nombre con el que naciste no es Kapoor [...]. Es *Abdullah*. ¿Por qué lo cambiaste?” (36; la traducción nos pertenece), lo que refleja las políticas que operan a nivel social y que determinan las subjetividades de los individuos. Más aun, Amir habita un espacio social marcado por lo que las Teorías Transnacionales denominan *lealtad dual*, mediante la cual se plantea la dificultad de operar en función de la lealtad a un sistema de pertenencia, planteando, como aseveran Waldinger y Fitzgerald, la duda de a quién responde el migrante. Amir entiende que en el contexto que lo determina, su lealtad no debe ser cuestionada y es por lo que recurre (entre otras) a la estrategia de cambiar su apellido. Sin embargo, es esta misma lealtad la que en otros momentos se muestra como una lealtad a su cultura de origen.

Estos discursos se constatan tanto en su autorepresentación como en la manera en que es representado por los demás. Entre estos discursos contamos, por ejemplo, con aquellos discursos autorizados sobre el arte islámico, manifiestos incluso en la decoración del departamento:

*El muro izquierda está cubierto por una enorme pintura: un díptico vibrante de ricos tonos azules y blancos y un diseño que recuerda al de un jardín islámico. Su efecto es magnético y deslumbrante [...]. Los muebles son escasos y de buen gusto. Tal vez con sutiles reminiscencias de Oriente. (5-6; énfasis original; la traducción nos pertenece)*

En este punto, vale señalar que no importa si fue Amir, su esposa Emily o ambos a la vez quienes decoraron el departamento, ya que los discursos autorizados definen y autodefinen. En los diálogos se perciben valoraciones estéticas sobre el arte islámico, haciendo uso del poder cultural que inviste a los “expertos”, como ya mencionamos, tales como la completa disolución del ego del artista en pos de una finalidad espiritual, la cual tiene como irónica contraparte el reconocimiento personal a Emily que le permite acceder a un lugar en una importante muestra. El propio proceso de creación también conlleva para Emily un ensimismamiento de carácter individualista:

*EMILY: ¿La tradición mosaquista islámica, Isaac? Es una puerta de entrada a la libertad más extraordinaria. Y solo se llega a ella por medio de la sumisión. En mi caso, por supuesto, no es sumisión al islam, sino al lenguaje formal. El patrón. La repetición. ¿Y la tranquilidad que esto me demanda? Es extraordinaria. (31; la traducción nos pertenece)*

Amir resiste esta representación señalando que el arte en el Corán es en un todo secundario y que el profeta no ingresa a las casas en las que hay cuadros o perros. Asimismo, Amir es exotizado, desubjetivado y representado como el “otro” funcional en una pintura de su esposa que tiene como intertexto un cuadro de Velázquez, tal como veremos más adelante. Así, por una parte Amir rechaza los discursos que lo excluirían, tolera aquellos otros institucionalizados como válidos, protesta la mirada occidental vacua de los “expertos” sobre estos últimos, pero permite que el sistema lo acepte bajo las reglas del propio sistema.

Los discursos culturales e institucionales sobre el patriotismo que habilitan coartar las libertades individuales, tales como la Ley Patriótica promulgada en 2001, conforman una red en la que Amir se ve atrapado por ser abogado y por tener determinados rasgos no occidentales y raíces islámicas, como la detención de su sobrino por el FBI, su forma de conducirse en los procedimientos de seguridad en los aeropuertos, o su intervención en el juicio a un imán acusado de recaudar fondos para financiar el terrorismo. La implicancia que subyace es que todos los árabes (musulmanes o no) son potenciales terroristas.

Otra complejización del entramado orientalista es la incorporación del discurso pseudofeminista que justifica la invasión a países árabes para liberar a la mujer de la opresión. (Altwaiji: 316; Maira: 641-643). Estos discursos sobre el barbarismo masculino del musulmán,

la violencia hacia la mujer, en especial a la mujer blanca, que es a la vez despreciada y deseada, son avenidas que atraviesan a Amir, que en última instancia colisionan y provocan la agresión física hacia su esposa. Se expone asimismo la arrogancia de la cultura occidental, encarnada en Emily con su mandato y su destino de redimir al bárbaro. En este caso se trata de un bárbaro que acepta ser domesticado y que, salvando las distancias geográficas que separan los términos, actualiza el concepto del buen salvaje de Rousseau. El antisemitismo y el resentimiento adjudicados a los musulmanes también se corroboran en Amir, en su destrato a una compañera de escuela primaria cuando era pequeño, hacia Isaac en su vida adulta, y en su simpatía yihadista. Todo esto dicho, sostenemos que la obra se sitúa en el borde del orientalismo, no para corroborar estereotipos sino justamente para exponer las responsabilidades y las tramas del poder, la inevitabilidad y la irreversibilidad de las consecuencias del imperialismo. La fragilidad de las redes interpersonales de nuestras actuales sociedades hace que el estudio de estas dinámicas de organización y reorganización permanentes sea altamente productivo para así poder comprender cómo coexisten los grupos sociales y cuáles son los focos más problemáticos, incluso cuando (como en la obra) las diferencias parecieran generar vínculos marcados por la diversidad y la armonía: en la diminuta comunidad que presenta *Disgraced*, los vínculos que comienzan siendo inclusivos y plurales, con rapidez se ven transformados para transparentar las tensiones relacionadas con el rechazo al “otro”.

### **Vulnerabilidades**

La obra de Akhtar permite, asimismo, aplicar algunas de las ideas de Judith Butler (2009) en lo relativo a la autoconstitución y la vulnerabilidad. Amir ha construido una versión occidentalizada de sí mismo desde el exterior, con “chaqueta estilo italiano, camisa almidonada [...] y perfecto acento estadounidense” (6; la traducción nos pertenece), una imagen que se replica en sus acciones, su trabajo, sus costumbres y sus creencias. Su estilo de vida es el resultado de un marco que, de otro modo, lo ubicaría, como hemos indicado, en un locus de alteridad, espacio del que Amir reniega. Su opción de vida es el resultado de un marco en el que el islam es visto como una amenaza. Butler (2009) sostiene que “Cuando una población parece constituir una amenaza directa a mi vida, sus integrantes no aparecen como ‘vida’ sino como una *amenaza* a la vida” (69; el énfasis nos pertenece), y por tanto se puede negar su misma humanidad. De este modo, la identidad de Amir se ve moldeada por su contexto y situación.

Butler (2005) sostiene que el marco moral en el que somos imputables comienza a actuar sobre el sujeto “por medio de la interpelación y la indagación” (27). Esta relación con el medio, con el “yo” hegemónico, ha llevado a Amir a eliminar las marcas que lo sindicarían como un “otro” a su entender indeseable en la cultura occidental. Según Butler (2005), estos son los mecanismos que hacen que el individuo cobre “vida como sujeto reflexivo en el contexto de la generación de un relato narrativo” propio (28). La conformación del Amir americanizado deviene fruto de un contexto social hostil hacia Medio Oriente. Siguiendo a Foucault, Butler señala que “el autocuestionamiento se convierte en una consecuencia ética de la crítica” (38), una crítica que no necesita verbalizarse sino que es intrínseca a la sociedad estadounidense. Amir se ve a sí mismo como un producto de su sociedad, adaptado según su necesidad de pertenecer. Se observa así el modo en que, según Butler (2010) “el cuerpo es un fenómeno social; es decir, que está expuesto a los demás” (57). Amir entiende que los poderes hegemónicos avanzan sobre la privacidad del individuo estableciendo un marco de reconocibilidad que de otro modo lo excluiría, como musulmán o surasiático, de ciertos derechos.

En tal sentido, la animosidad manifiesta contra lo oriental en dicho país remite al miedo a perder la concordia nacional, como sugiere Butler (2010) al indicar que “la ‘permeabilidad de

la frontera’ representa una amenaza nacional, o incluso una amenaza a la identidad como tal [en relación con el pensamiento posterior a los ataques terroristas del 11 de septiembre]” (71). Por tanto, se observa que, en especial tras aquellos ataques, se erigieron marcos implícitos (hoy explícitos) de exclusión de cualquier persona no asimilada al modo de vida estadounidense. Dicha perspectiva se manifiesta también en Hussein, el sobrino de Amir, que ha cambiado su nombre a Abe, tal vez una ironía solapada de Akhtar en referencia a Abraham Lincoln, quien abolió la esclavitud en Estados Unidos en 1863. Abe le explica a su tío Amir, “¿Sabés lo fácil que es todo desde que me cambié en nombre? Lo dice el Corán. Dice que podés esconder tu religión si hace falta” (13; la traducción nos pertenece).

Como hemos indicado, Emily, la esposa de Amir, es una admiradora de la cultura musulmana, “Hay tanta belleza y sabiduría en la tradición islámica. Pensá en Ibn Arabi, Mulla Sadra – ” (19; la traducción nos pertenece). Puede suponerse que las razones por las que están juntos son diferentes. Mientras Emily eligió a Amir por su interés en la cultura musulmana (y el exotismo que para ella representa), Amir escogió a Emily en sus ansias de pertenecer a la cultura y asimilarse, y por tanto pasar inadvertido. Existe una cierta asimetría en la relación entre Emily y Amir que se ve reflejada en el reconocimiento explícito de Emily de que Amir se encuentra en una posición de vulnerabilidad respecto de ella. La estrategia de reconocimiento de la alteridad en el otro, de su vulnerabilidad, remite a las ideas de Butler (2009), quien sostiene que:

si la vulnerabilidad es una condición para la humanización y la humanización tiene lugar de diferentes formas a través de normas variables de reconocimiento, entonces la vulnerabilidad, si es que va a ser atribuida a cualquier sujeto humano, depende fundamentalmente de normas existentes de reconocimiento. (2009: 71)

Es el reconocimiento de Emily de la alteridad de su esposo lo que la ubica en una posición de superioridad. Esta superioridad se ve reflejada, por ejemplo, en el hecho de que Emily está al comienzo de la obra retratando a su marido al estilo de la pintura de Velázquez, *Retrato de Juan de Pareja*, quien fuera esclavo de este, o en el relato de una cena la noche anterior, donde Amir se sintió insultado por uno de los mozos, insulto que toleró con resignación:

AMIR: [...] El tipo era un pelotudo

EMILY: No era un pelotudo. Era un pelotudo con vos. Y se notaba porqué.

AMIR: Mi amor, no es la primera vez –

EMILY: Un hombre, un mozo, que te miraba.

[...]

Que no te veía. Que no te veía por quien sos. (7; la traducción nos pertenece)

Judith Butler tiene una visión crítica de la actitud paternalista que en ocasiones se evidencia en el reconocimiento de la vulnerabilidad del otro. Según Butler (2017) “las formas paternalistas de poder [...] quieren instalarse en posiciones permanentes de poder para representar a los desamparados” (146). De este modo, se pueden perpetuar asimetrías y excluir al “otro”. Butler recuerda los conceptos de Albert Memmi en su ensayo *La dépendence* al expresar que la idea de vulnerabilidad se ha usado hasta para justificar posturas colonialistas en el sentido de que existen poblaciones vulnerables que, por tanto, son dependientes por naturaleza del dominio de la metrópoli para guiarlas hacia la modernidad y la civilización (149). Desde este punto de vista, la posición de Emily representa la de un liberalismo social en cierta medida condescendiente.

## Conclusión

La idea de Oriente es un artificio europeo-estadounidense abarcador y generalizante que ha servido tanto para idealizar y exotizar diversas culturas bajo un mismo paraguas, como para encausar, colonizar y dominar a sus pueblos. En el siglo XXI, las ideas de Edward Said cobran relevancia en cuanto a la generación de Medio Oriente como una región musulmana, y a la condensación en aquellos de tal origen bajo dos tipos contrapuestos: el del individuo

occidentalizado (y por tanto formado a los usos y costumbres estadounidenses con algún dejo exótico) y por otra parte el del enemigo, al que hay que excluir y, en lo posible, destruir. La obra de Akhtar rompe estas expectativas al poner en cuestión las posturas de cada uno de sus personajes y criticar su asimilacionismo ciego, su liberalismo colonialista, su recelo racial, su codicia y manipulación, y su oportunismo arribista. En este sentido, no hay solo un personaje en *Disgraced* desdichado, sino que todos han caído en desgracia al vivir en aquella sociedad. Valdrá preguntarse, por tanto, si no es esta la verdadera crítica de Akhtar.

### Referencias bibliográficas

- Altwaiji, M. (2014). "Neo-Orientalism and the Neo-Imperialism Thesis: Post-9/11 US and Arab World Relationship". *Arab Studies Quarterly*, (4), 313. Recuperado de [10.13169/arabstudquar.36.4.0313](http://10.13169/arabstudquar.36.4.0313).
- Akhtar, A. (2013). *Disgraced*. Nueva York: Back Bay Books.
- Butler, J. (2010). "Capacidad de supervivencia, vulnerabilidad, afecto". En *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. (B. Moreno Carrillo, trad.) Buenos Aires: Paidós.
- . (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. (M. J. Viejo, trad.) Buenos Aires: Paidós.
- . (2009). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. (B. Moreno Carrillo, trad.) Buenos Aires: Paidós.
- . (2009). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. (F. Rodríguez, trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Maira, S. "'Good' and 'Bad' Muslim Citizens: Feminists, Terrorists, and U.S. Orientalisms". *Feminist Studies*, Vol. 35, No. 3, *The Politics of Embodiment* (Fall 2009), 631-656. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40608397>
- Said, E. (2009). *Orientalismo*. Barcelona: De Bolsillo.
- Waldinger, R. y Fitzgerald, D. "Transnationalism in Question". *American Journal of Sociology*. Vol. 109, No. 5 (March 2004), 1177-1195. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/381916?origin=JSTOR-pdf>

## PRINCESA, UN PEQUEÑO CLÁSICO DE LA LITERATURA DE MIGRACION EN ITALIA

Cattoni, Silvia  
F.L-FFyH- UNC  
Argentina  
Cattonisilvia@gmail.com

### Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad los movimientos migratorios han sido permanentes. Su verificación en el tiempo supone para las sociedades transformaciones étnicas y culturales que cuestionan los paradigmas de comunidad uniforme imaginados sobre el principio de pureza étnica que respalda las posiciones esencialistas de identidad. Interpretados como estrategia de supervivencia constante, los desplazamientos territoriales están estrechamente vinculados a la búsqueda de mejores condiciones de vida. Consecuencia de esto y dentro del marco de la historia universal es posible pensar las migraciones como dinámicas sucesivas y constantes que impactan en la relación centro /periferia razón por la cual vincular las migraciones a situaciones de excepcionalidad significaría desconocer un aspecto característico del comportamiento humano de todos los tiempos. Un ejemplo significativo de este proceso es la *cadena migratoria* italiana que por casi un siglo arribó a Argentina, Brasil y a los Estados Unidos modificando significativamente la configuración de las sociedades de llegada (Devoto; 1992:95).

Un proceso relativamente reciente revierte la dirección del tránsito migratorio que a mediados del siglo XIX y hasta pasada la Segunda Guerra orientó el flujo de la población europea hacia América. En un proceso de desplazamiento inverso, las tendencias económicas de la globalización han determinado movimientos poblacionales significativos hacia los países centrales. El arribo ininterrumpido de personas provenientes de la periferia del mundo desarrollado al continente europeo en busca de un destino promisorio es una ya una constante desde hace más de tres décadas. Un ejemplo significativo es Italia que, aún sin mucha conciencia de ello, cambió su condición de país emigrante para convertirse en un país receptor de inmigración.

En 1989 un conocido caso de crónica negra referido a la muerte de Jerrey Masslo, un refugiado africano asesinado por una banda de criminales en la zona de Nápoles, alcanzó resonancia nacional y colocó en el centro de las preocupaciones estatales italianas la cuestión de la inmigración. Poco después de su muerte tuvo lugar en Roma la primera manifestación antirracista jamás organizada en Italia a la que concurren más de 200.000 personas para exigir al gobierno de G. Andreotti una regulación que contemplara la condición de los refugiados. El acontecimiento de fuerte significado social, político y cultural impactó en el imaginario simbólico de la sociedad italiana y los legisladores se vieron obligados por la presión social a implementar acciones necesarias que la nueva realidad imponía. Entre las medidas civiles más significativas se destaca la “Ley Martelli” promulgada en febrero de 1989, la creación de la *Direzione centrale dei servizi civili per l'immigrazione e dell'asilo* en el 2001 y la conformación de numerosos ONG dedicadas a dar soluciones a problemas sociales vinculados con el fenómeno de la inmigración.

Así es claro advertir que los procesos migratorios suponen para las sociedades transformaciones étnicas y culturales que cuestiona los paradigmas de comunidad uniforme. En los contextos que presenta la globalización, el flujo numeroso e ininterrumpido de personas modifica los espacios sociales trazando en el interior de ellos múltiples fronteras. Un efecto inmediato de estos nuevos contextos son los nuevos entramados simbólicos que advierten sobre la complejidad identitaria en relación a la tensión propio/extraño. En este marco de cambios culturales puede considerarse la literatura como una forma posible de representación que opera como integrador de lo diverso en el seno mismo de las sociedades plurales y un indicador relevante de las

tensiones sociales en el campo literario. *Princesa* de Fernanda Fariás de Albuquerque es un claro ejemplo de literatura de migración. Escrita “a cuatro manos” por un autor extranjero y un curador italiano esta novela consolida la idea de literatura como hecho privado. Su génesis compleja, revelada en la presencia de más de un autor y más de una lengua, y su aspecto autobiográfico inauguran la literatura de la migración como organización estética que impugna las categorías literarias más o menos estables de todo sistema literario nacional como lo son la lengua, la tradición y la autoría.

*Princesa*, de Fernanda Fariás de Albuquerque, publicada en 1994 y reeditada en 2014 por un consorcio universitario que advirtió el valor experimental de la obra puede considerarse ya, dentro del sistema literario italiano, un pequeño clásico de la literatura de migración. El texto a través de la autoría plural que narra la épica personal de una inmigrante brasileña *trans*, consolida la idea de literatura como hecho privado y concreta una desviación lingüística respecto a la norma literaria celosamente custodiada por una tradición literaria como la italiana que depositó en la literatura nacional, antes que en el estado, el principio aglutinador de su identidad. Orienta este trabajo el propósito de reconocer en *Princesa* los aspectos fundacionales de la literatura de migración en Italia. Trabajos sucesivos permitirán trazar líneas de sentido y momentos de evolución derivados de este primer momento.

### **Migración y Literatura**

En el plano cultural numerosas son las manifestaciones que dan cuenta de la nueva realidad social italiana. Entre las más relevantes se destaca una definida tendencia literaria que desde los años '90 es impulsada por autores extranjeros noveles que adoptan el italiano como lengua de creación. Entre sus propósitos fundamentales está el de mantener viva la atención en el fenómeno de la migración y los cambios que este genera en la conformación de las nuevas subjetividades. De este modo, imaginada más allá de las fronteras nacionales, nace en el sistema italiano una literatura que desde una nueva conciencia transnacional impacta sobre las identidades, nacionales y lingüísticas, y cuestiona la noción de literatura nacional en tanto relato político funcional a los nacionalismos decimonónicos (Moll; 2015:13).

Aunque el tópico del desplazamiento estimuló la literatura europea desde siempre: viajes, migraciones y exilios conformaron una referencia fecunda en todos los tiempos, hoy los paradigmas de la tradición moderna re significan las condiciones más o menos estables que regularon dentro de los parámetros de la tradición literaria occidental la relación literatura/autor y lector. El cambio de lengua no puede dejar de interpretarse en el marco de estas transformaciones. Surgido como un fenómeno literario del siglo XX directamente vinculado a la crisis del lenguaje y al ideal de cosmopolitismo impulsado por la tradición moderna, el desplazamiento lingüístico presenta hoy rasgos directamente vinculados a los marcos de la cultura de masas, la incidencia del mercado editorial en la pauta de publicación y la pluralidad social. En su primera fase, a mediados del siglo XX, el cambio de lengua estuvo asociado a la respuesta que, en términos de alta cultura, algunos escritores ofrecieron ante la barbarie política a la que los sometió el siglo. Exilios forzados o autoexilios obligaron a muchos escritores a abandonar su lengua de origen y construirse escritores en una lengua ajena. Un caso paradigmático de esto fenómeno es, sin lugar a dudas el de Vladimir Nabokov quien expulsado de su patria y su lengua natal encontró en el inglés la posibilidad de reconstruirse como escritor. En Italia son significativos los casos de Ezra Pound y J.R. Wilcok que actualizaron en su plurilingüismo los vínculos con la tradición occidental y encontraron en tanto legisladores culturales nuevas formas para la creación literaria. El cambio de lengua definió en ellos un principio de extraterritorialidad (Steiner; 2000; 17) que no puso en cuestión los fundamentos de la alta cultura y protegió el vínculo con un determinado tipo de lector. Una profunda sensibilidad con el lenguaje garantizó en ellos su condición de escritores, la elección lingüística fue un gesto de refinamiento acorde a determinadas circunstancias de la historia personal.

Diferente es la situación de los inmigrantes que llegados a Italia a partir de los años '90 devienen escritores y eligen el italiano como lengua de creación literaria. En la gran

mayoría de ellos, la escritura asume una función reparadora, mitiga el trauma del exilio y constituye una operación cultural (de Certeau; 1999:200) eficaz para la construcción de la propia identidad en los nuevos entornos sociales. En estas generaciones el cambio de lengua, lejos de señalar una marca de universalismo, es más bien una estrategia de asimilación en un contexto en el cual la circulación, los viajes y los desplazamientos popularizaron la condición plurilingüe y consolidaron la idea de literatura como hecho privado. Estrechamente vinculado a los procesos de descolonización de fines del milenio, el caso de inmigrantes de países periféricos que devienen escritores en la lengua del país receptor (países centrales) es un fenómeno frecuente en la literatura actual y propio de las nuevas sociedades pluriétnicas cada vez más complejas y heterogéneas, una práctica que redefine simbólicamente la conciencia política y cultural de los países receptores porque impacta sobre sus relativamente estables imaginarios simbólicos. Asociado a la literatura de migración y a las redefiniciones estéticas que este fenómeno promueve, el cambio de lengua enfrenta hoy los sistemas literarios nacionales con paradigmas transnacionales y debilita en el seno de las sociedades masivas las fronteras entre cultura letrada y popular.

Como otros países centrales y por efecto de la globalización económica, Italia vio alterada su conformación social por el ingreso sostenido de una heterogénea cantidad de personas provenientes de Europa del este, África, Medio Oriente y Sudamérica, que impactan en el tejido social y complejizan su imaginario colectivo. Desde las últimas décadas del siglo XX dejó de ser una tierra de emigrantes para convertirse en un país de inmigración. En esta nueva realidad nuevas identidades alteran las relaciones, hasta entonces estables, entre lengua, literatura y nación. En estos nuevos entramados sociales, el cambio de lengua puede interpretarse como una forma activa que el sujeto migrante tiene para vincularse con la cultura del país receptor, y elaborar simbólicamente el trauma que comporta el alejamiento del país y de la lengua de origen.

En su búsqueda de redefiniciones, la literatura italiana presenta hoy un heterogéneo mosaico de narrativas divergentes que dan voz al fragmentado espacio de su tejido social. Historias privadas, relatos de memorias que remiten a culturas periféricas se incorporan al sistema literario italiano definiendo nuevas tensiones y exigiendo a la crítica nuevas categorías de análisis. Con rasgos claros y precisos *Princesa* inaugura la corriente de creación que por sus rasgos lingüísticos y antropológicos la crítica definió como *literatura de migración* (Camillotti; 2009; 207). La denominación, más que aislar dentro del sistema de la literatura nacional un conjunto de obras, intenta crear una categoría que les dé cabida y atienda su especificidad. No sin resistencias y aún de manera paradójica la así llamada *literatura de migración* opera como un principio integrador de lo diverso en el seno de una sociedad compleja. Su carácter todavía marginal en el sistema literario italiano constituye un indicador relevante de las tensiones sociales que se verifican en el campo literario como producto de los nuevos entramados simbólicos promovidos por los contextos de alteridad que promueven las migraciones.

En su primera fase fue escrita por autores extranjeros que requirieron la colaboración de un curador o co- autor nativo que asegurara la competencia lingüística o por autores con relativo dominio en lengua italiana. En etapas sucesivas se advierte el desarrollo de líneas claras y distintas que dan cuenta de la definición precisa de determinadas temáticas y estilos. Entre las tendencias más relevantes se destacan aquellas que interpelan los textos canónicos de la tradición italiana, obras que conforman con perfiles definidos un destacado conjunto de literatura de mujeres y un tipo de literatura infanto-juvenil que intenta la integración de la diversidad multiétnicas y multicultural propia de la realidad italiana actual. Su naturaleza híbrida que modificó los parámetros lingüísticos e identitarios impugna la noción de literatura nacional como categoría natural e inmodificable y en un sentido amplio hace lo propio con la noción de literatura occidental. De ahí la fuerte resistencia del canon ante este tipo de texto y su circulación en editoriales menores y medios alternativos.

### **Cambio de lengua y nuevas formas de escritura**

En 1994 y en el contexto carcelario de Ribibbia la brasileña Fernanda Fariás de Albuquerque y el italiano Maurizio Iannelli escriben, en colaboración *Princesa. Dal nordeste a Rebibbia. Una storia di vita ai margini*. El texto publicado por la editorial Sensibile alle Foglie<sup>1</sup> narra la vida de su protagonista a través de un viaje geográfico que es también lingüístico e identitario<sup>2</sup>.

La autoría múltiple destaca la literatura de migración en su primera fase de formación y, en tal sentido, esta novela es un claro ejemplo. La historia del viaje de Fernanda surge a partir de una compleja serie de pasajes en los que se vincula la oralidad con la escritura. La redacción se inicia en el en la prisión de Rebibbia, donde Farias de Albuquerque purgaba una pena por intento de homicidio. La versión definitiva de la obra es el resultado de sucesivas instancias de escritura, un proceso sucesivo y colaborativo en el que interviene más de un autor. En un primer momento se reconoce el relato oral de Fernanda Fariás a su compañero de celda, un pastor sardo, Giovanni Tamponi, quien la anima a registrar por escrito los principales sucesos de su vida y aliviar mediante la escritura el trauma de una vida signada por la marginación, la violencia y los deseos de transformación. El texto original de Farias evidencia una lengua híbrida que mezcla el portugués con el italiano y constituye el material original a partir del cual, en un segundo momento, G. Tamponi transcribe con el propósito de otorgar coherencia, unidad y legibilidad. Sin embargo en esta segunda versión se observa todavía una fuerte presencia de la interlingua de portugués y sardo que interfieren en el italiano tornándolo aun poco legible. Será recién la tercera etapa de escritura la que estabiliza los momentos precedentes y posibilita la edición del '94. En ella se destaca el trabajo de Maurizio Iannelli quien reorganiza, modificada con intencionalidades literarias específicas y traduce a un italiano estándar que asegura legibilidad plena a la versión de Tamponi.

*Princesa* publicada por primera vez en 1994 y reeditada en 2014 con la denominación *Princesa 2.0*, en una edición multimedia llevada adelante por el departamento de Humanidades de la Universidad Roma III y la Universidad de Marseille, exhibe la compleja génesis del texto y garantiza la identidad lingüística de cada uno de los sustratos textuales de la versión definitiva.<sup>3</sup> La edición posibilita además, mediante las vinculaciones correspondientes, acceder a los otros usos que la cultura popular que realizó el cine y la música: la canción *Princesa* de Fabrizio D'Andre, los documentales de Conversi y Consiglio y la película de Goldman. Con la edición multimedia realizada en sede universitaria se revaloriza y otorga visibilidad después de 20 años a una obra que atrae la atención de la crítica por los aspectos nuevos y complejos que exhibe.

Uno de los aspectos que emerge en la edición del 2014 es el método compositivo y las sucesivas etapas de elaboración. El hecho no es menor porque a través de los continuos pasajes de un registro a otro y de una lengua a otra se desarticula la tríada identidad,

<sup>1</sup> *Sensibile a le Foglie* es una cooperativa editorial fundada en 1990 en la cárcel de Rebibbia por Renato Curcio, Stefano Petrella y Nicola Valentino con la finalidad de dar visibilidad a las escrituras surgidas en contextos de marginalidad social.

<sup>2</sup> La historia de Fernanda Farias de Albuquerque cobró resonancia social además por la acción cultural del cantautor genovés Fabrizio D'Andrè. Dos años más tarde de la edición del libro D'Andrè, uno de los compositores y cantantes más importantes del *Novecento* italiano, reescribe esta paradigmática historia de dolor, violencia y marginalidad. Con la canción *Princesa* da comienzo a su último álbum *Anime salve*, tal vez uno de sus trabajos discográficos más relevante. La trasposición poética y musical de la historia de Fernanda que realizó D'Andrè ha sido, sin lugar a dudas, fundamental para mantener vigente en el imaginario popular la historia de soledad y marginalidad que presenta esta paradigmática novela de migración.

<sup>3</sup> Es sin dudas la vigencia de la historia de vida de Fernanda en el imaginario social y las particularidades que su creación literaria presenta las razones que impulsaron la edición multimedia de 2014 llevada adelante por Ugo Fraccasa y Anna Proto Pisani del departamento de Humanidades de la Universidad de Roma III para poner en valor el texto original, recoger el impacto social de la historia y potenciar su visibilidad en el campo literario italiano



lengua, literatura que, hasta entonces, dio coherencia al sistema literario nacional. Aunque coincidimos con U. Fracassa (2014) en señalar que *Princesa* es una obra que importa más por su valor sociológico y antropológico que literario, la reedición del texto veinte años más tarde y el hecho que el texto original haya migrado a otras formas de representación de la cultura popular es una muestra relevante de su recepción social y del interés que esto despierta en la crítica. Su presencia en el imaginario de una comunidad exhibe una vigencia que justifica su consideración entre otras cosas para reflexionar acerca de las nuevas formas que tiene la literatura en las sociedades actuales.

Como hemos ya señalado una de las ventajas que otorga la edición multimedia del 2014 es que ofrece al lector el acceso a los diferentes niveles textuales que preceden al texto definitivo, es decir la versión de Janelli de 1994. Acceder a las versiones previas posibilita considerar no sólo los sucesivos cambios de lengua y autoría sino también los cambios de puntos de vista. Como justamente señaló Janelli: “ ‘Fernanda’ è una cosa e ‘Princesa’ un’altra – una è la protagonista di un’autobiografia, l’altra il personaggio di un libro. L’autobiografia di Fernanda e l’immaginazione di Maurizio sono inestricabilmente intrecciate nello stesso libro” (Portelli, 2014: on line).

Recién con la edición del 2014 surgida a la luz de nuevas categorías epistemológicas propias de los estudios poscoloniales sobre género y literatura de la migración que permitieron problematizar aspectos específicos de composición, es posible, por ejemplo, relativizar la relación jerárquica que se establece entre el texto definitivo y las versiones precedentes consideradas por la crítica tradicional como fuentes subsidiarias. El acceso a los diferentes estratos textuales que subyacen a la versión del ‘94 inhibe la relación jerárquica entre ellos y permite una mejor comprensión de la polifonía de voces y un reconocimiento de los diferentes puntos de vista e intencionalidades que opera en cada fase compositiva de la obra. En el marco de esta complejidad textual también los confines del género autobiográfico se relativizan. La presencia de una autoría múltiple que incluye la subjetividad de más de un narrador y sus respectivos puntos de vista dificulta entender la obra como una autobiografía en sentido tradicional. Para casos como estos Mengozzi (2013: 56) recurre al término *heterobiografía en primera persona* que permite reconocer en textos con estas características los entrecruzamientos, las zonas híbridas y la mezcla entre el autor/ co- autor curador/ traductor. Es esta, sin lugar a dudas, una categoría necesaria que pone en discusión el significado mismo del género autobiográfico y lo enfrenta a las revisiones que los nuevos contextos sociales presentan.

### **Una épica personal en una lengua híbrida**

Como en todo viaje en esta épica personal el tránsito del país de origen al de llegada adquiere un carácter iniciático porque el desplazamiento implica además del cambio de territorio, el cambio de lengua y de identidad sexual. La historia de Fernanda es una historia de minorías que se reconoce en el marco de la complejidad característica de las sociedades contemporáneas.

El relato en clave autobiográfica cuenta las etapas de este viaje que se inicia en Brasil y termina en Italia. Mediante un recorrido doloroso y violento, el viaje conduce a Fernanda al centro de su propia subjetividad. En este desplazamiento territorial se marcan las diferentes y sucesivas etapas de su travestismo que posibilitan la transformación de Fernando a Fernanda. La doble dimensión que asume el viaje muestra, entonces, una toponimia que se reconoce en el mapa: el mundo rural de Campina Grande, Recife, Roma y Milán y una geografía que se dibuja en el cuerpo y traza las huellas de la transformación gradual, física y emocional, que experimenta su protagonista. Iniciado en la serie de cambios paulatinos que posibilitan los disfraces de los juegos infantiles, el travestismo alcanza el grado máximo de realización en el nuevo cuerpo logrado gracias al efecto de medios químicos. Es en esta épica personal, una historia de sufrimiento y soledad en un mundo cruel y violento, la que reconoce los aspectos más heroicos de Fernanda. Su nueva identidad, resultado del deseo y la valentía, destaca los aspectos personales de una vida privada y anónima signada por el sufrimiento, el dolor y la marginación.

En una directa relación con la autoría múltiple y el viaje la novela exhibe además aspectos característicos que impactan en la lengua de creación. La necesidad de un curador italiano que asegure legibilidad es un rasgo frecuente en muchas de estas obras. En el proceso de elaboración de *Princesa* la convergencia del portugués, el sardo y el italiano determinan una escritura realizada en la frontera de la traducción y la autotraducción. La mediación de Tamponi y Ianelli acercan el relato portugués de Fernanda al italiano pero en este proceso de reescritura se borran las marcas de la oralidad primaria y se reduce la identidad lingüística de la protagonista a un glosario de términos en portugués ubicados al final de la novela. El resultado es un espacio textual de hibridez en el que el valor comunicativo de una lengua se impone al estético. El tema de la narración, la historia de una transexual brasileña, la lengua utilizada, un italiano alejado de la norma literaria y la autoría que reúne a dos autores, actualiza la idea de literatura como hecho privado y desvía el texto de la tradición literaria a partir de la cual se organiza el campo literario nacional. Surge de este modo un tipo de texto que interpela a la crítica por su alto valor experimental capaz de impugnar no sólo los confines del género autobiográfico sino también las nociones de lengua, identidad y literatura nacional. La novedad de *Princesa* define una cartografía social de nuevos imaginarios que impugnan “la noción de italianidad” en tanto categoría proveedora de identidad y esto, en un país como Italia tardíamente unificado y en el que la literatura nacional ha constituido desde Dante un reservorio simbólico de identidad, no es un hecho menor.

### Conclusión

Hasta aquí la presentación de un texto significativo en el panorama cultural italiano contemporáneo que otorgan voz al “otro”, al “diferente”. A modo de introducción se ha intentado mostrar el significado que estas nuevas narraciones, producto de sociedades complejas, asumen en el campo cultural contemporáneo. Su consideración permite advertir los nuevos entramados simbólicos y la impugnación que estos textos promueven en la correspondencia entre identidad, lengua y literatura poniendo en duda el carácter estático de estas categorías y habilitando otras que nos permiten pensar la diversidad. La historia de Fernanda, una historia de vida, nacida de un relato oral, transcripta a la página en blanco y luego traducida a un italiano institucionalizado, inaugura una textualidad diversa y revela un fenómeno socio antropológico que tiene ya un espacio en los estudios de género, en los debates poscoloniales y en los estudios críticos de la literatura de migración. Dentro del reordenamiento ideológico y conceptual que significó el *giro subjetivo* en la segunda mitad del siglo XX, estas nuevas narrativas pueden inscribirse en el terreno de las aproximaciones microhistóricas que revalorizan los enfoques antropológicos a partir de los cuales es posible el esbozo de una historia social que intenta la difícil tarea de recuperar del olvido la experiencia vivida por los sujetos sociales.

### Referencias bibliográficas

- Camilotti, S. (2009). Letteratura della migrazione in lingua italiana. Questioni teoriche e pratiche decolonizzanti in *Mondi Migranti*, vol. 3, pp. 205-232 (ISSN 1972-4888)
- De Certeau, M. (1999) *La cultura plural* (Trad. ) Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Faria de Albuquerque, Ianelli Maurizio *Princesa 20* <http://www.princesa20.it/libro/#>
- Fracassa, U.(2014) “Le braci di un’unica stella” en la edición digital de *Princesa* <http://www.princesa20.it/category/critica/nota-alledizione/>
- Proto Pissani, Anna, Io sosno un’ altra: proposta e silenziamento della voce queer di “Princesa”, in Ugo Fracassa, Anna Proto Pissani (cura di), <http://www.princesa20.it/catgory/critica/nota-alledizione/>
- Devoto, F. (1992) *Movimientos migratorios: historiografía y problemas*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Mengozzi , C. (2013). *Narrazioni contese. Vent’anni di scritture italiane della migrazione*. Roma: Carocci.

- Steiner, G. (2000). *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución del lenguaje*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Portelli A. (2014) Le origini della letteratura afroitaliana e l'esempio afroamericano en Princesa 2.0 recuperado en <http://www.princesa20.it/le-origini-della-letteratura-afroitaliana-e-leempio-afroamericano/>

## LA VIDA: UN RELATO EN BUSCA DE NARRADOR. ESTUDIO DE LA AUTOBIOGRAFÍA DE ESMERALDA SANTIAGO

Cuello, Mónica Beatriz  
Departamento de Humanidades y Artes, UNLa  
Buenos Aires, Argentina  
lic\_mcuello@yahoo.com.ar

Fuanna, Andrea  
Departamento de Humanidades y Artes, UNLa  
Buenos Aires, Argentina  
andreaфуanna@gmail.com

### Introducción

Situarse desde un lugar para reflexionar implica hacer el ejercicio de convalidar nuestra propia identidad, como humanidad, como sujetos de la historia, como ciudadanos. Abordaremos el tema de la migración y del sujeto protagonista de esta situación desde la búsqueda de su propia identidad, desde la situación de “no lugar” en que los pone esta necesidad de trasladarse desde su lugar de arraigo a otro lugar, cuya condición implica tener que dejarlo todo, casa, familia, amigos, territorio, cultura. Lo haremos desde la literatura, considerada como una de las formas de narración de la vida que según Paul Ricoeur, filósofo francés, permite que nuestra historia de vida, por medio del relato se convierta en historia contada.

La autora que abordaremos como relatora de la experiencia de desarraigo es la puertorriqueña Esmeralda Santiago, su trilogía autobiográfica está compuesta por *When I was Puerto-Rican* (1994), *Almost a Woman* (1998) y *The Turkish Lover* (2004), que debe trasladarse a los EEUU siendo pequeña junto a su madre y sus hermanos, debiendo dejar atrás a su padre, familia paterna y su lugar, debiendo además asumir la condición de seguir siendo parte del mundo que dejaron atrás y a la vez aventurarse a un lugar con un nuevo lenguaje, una nueva cultura, nuevas esperanzas y códigos de conducta. Ella expresó en una entrevista a un diario de República Dominicana<sup>2</sup> que la historia de esta obra está basada en su vida en Puerto Rico, donde tuvo una niñez rural en un barrio donde no había influencia estadounidense, y de sus dos primeros años en Estados Unidos, país que desde que pisó la convirtió en latina. Ella afirma que al titular el primer volumen de su trilogía autobiográfica *When I was Puerto Rican* (Cuando era Puertorriqueña)<sup>3</sup> quiso empezar esa discusión de lo que les sucede a los latinos que emigran a esa nación. “Según sus propias palabras:” Al regresar a mi país natal, 15 años después, me decían que no era puertorriqueña, que estaba americanizada. Entonces pensé que lo único que siempre he tenido es la cultura de mi país y cuando volví mi gente me dice que no soy de ellos.”

Lo que intentaremos hacer en este trabajo es reflexionar la conformación del sujeto migrante desde lo narrativo, como al contar su propia historia de vida, la persona migrante hace consciente y recompone su propia identidad desde esta nueva situación en que se en que haya

<sup>1</sup> En el año 1992 Marc Augé introdujo el término No Lugar en su libro *Los no lugares, espacios del anonimato*. Los no-lugares son aquellos que se configuran en contraposición al lugar que representa la identidad, la historia y las relaciones. El autor habla de lugar, como lugar antropológico, (termino original de Merleau Ponty que en su *Fenomenología de la percepción define al “espacio antropológico” como espacio existencial) dice nosotros incluimos en la noción de lugar antropológico la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza.*

<sup>2</sup> La entrevista la realizo el Diario Hoy Digital de R. Dominicana en el marco de la visita de la autora a la Feria Internacional del Libro Santo Domingo 2004, que tuvo como invitado de honor a su país natal, Puerto Rico.

<sup>3</sup> La traducción es nuestra.

ya que narrar es decir quién ha hecho qué, por qué lo ha hecho y cómo, desplegando esto en el tiempo. Ricoeur, ha dicho que lo narrativo, posibilita construir un mundo de sentido, en donde vamos diciendo quién ha hecho qué, mostrando las motivaciones para ello y desarrollando y desplegando en el tiempo la conexión de esos hechos. Esto posibilita que el relato se presente como un mundo en el cual yo podría vivir, un mundo posible.

### **El relato: sentido de una historia**

La historia de una vida no es solo el intervalo entre el nacimiento y la muerte sino que es la asimilación de esa vida a una historia particular, en donde se van sucediendo hechos, encuentros, felicidad. El relato, al decir de Ricoeur es la historia de vida que se convierte en historia contada. Nuestra historia de vivencias y experiencias, o sea, nuestra dimensión temporal de la vida, desde la dimensión lingüística se transforma en historia contada, esto nos permite significar, darle sentido a nuestra cotidianeidad ya que el hombre no puede ser en el mundo sin proporcionar una estructura de sentido a su cotidianeidad. Necesitamos de esa significación para la elección axiológica, para que nuestra práctica del vivir nos permita asumirnos como sujetos históricos de la acción.

La trama, considerándola desde el sentido de una historia bien construida, no es algo estático sino, que es esa síntesis entre los múltiples acontecimientos que se van sucediendo y la historia que se va constituyendo. La trama a la vez organiza los distintos componentes, las distintas personas que se van sucediendo, los encuentros, los conflictos, los padeceres y además constituye, al decir de Ricoeur en su texto *La vida: Un relato en busca de un narrador*, “una síntesis heterogénea en un sentido todavía más profundo” (Ricoeur, 2006: 11)

El relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida nos dice Ricoeur en *Historia y Narratividad*: (1999), podemos por medio de la poética del relato hablar indirectamente de la historia de una vida para que se convierta así en historia contada.

La narración puede desengañar, trastocar, pero también puede despertar nuestro actuar. Hannah Arendt, citada por Ricoeur en *Tiempo y Narración* (2006), nos dice que “Responder a la pregunta ‘¿quién?’... es contar la historia de una vida” (Ricoeur, 2006: 997). Ese *¿Quién?* que estaría representado por el nombre propio, siempre mantiene un núcleo inmodificable aun en sus diversas ocurrencias. La historia narrada dice el *quién* de la acción, por lo que concluye Ricoeur sosteniendo que “la propia identidad del *quién* no es más que una identidad narrativa”.<sup>4</sup>

Uno de los aspectos que mejor caracteriza lo humano en nosotros es justamente el ejercicio de la libertad de asentir a la vida. Si se quisiera afirmar esto mismo con alguna fórmula filosófica, podríamos decir que según Dei en su texto *Identidad, libertad y sentido*: (2016) “asumir la vida como posibilidad es la condición trascendental de todas las posibilidades a las que puede aspirar el ser humano” (Dei, 2016: 4).

### **Espacio existencial**

Pero esa vida en tanto no sea interpretada no es más que un fenómeno biológico. Los puntos de apoyo de toda vida son la pasión y la vida como actividad, en donde a la vez que vamos actuando, vamos interpretando, ya que todo está mediatizado simbólicamente. Daniel Dei afirma que la narración no puede ser sino en un tiempo y desde un espacio existencial. No sólo “*somos en el tiempo*”, es necesario también constituirnos desde un ámbito axiológico en el que tiene lugar toda individuación. Decimos que la identidad y el sentido de la existencia de una persona o una comunidad se constituyen siempre a partir

---

<sup>4</sup> Esta afirmación es subrayada por Ricoeur, del mismo modo que el término “quién”. Los textos citados aquí corresponden a la edición en español de *Tiempo y Narración III, op.cit...*, pp. 997-998.

de, desde un topos particular, específico, que no es otra cosa que el *ethos* que sostiene esa existencia concreta y da sustento a una historia (Dei, 2016: 3).

Aquí se pone en juego una subjetividad más abarcadora y profunda que es una subjetividad comunitaria e histórica. Aquí el sujeto ya no es solo, sino que es un *nosotros* con el que se identifica, pasando a formar parte del fondo vital de un pueblo. El sujeto participa de un *nosotros* con el que se identifica, aquí lo social desaparece como mera suma y recuento cósmico. (Bordas de Rojas Paz . *Filosofía a la intemperie*, 1997: 34) El individuo como tal si no está instalado dentro de un sistema de relaciones, “no es nada (un no-ente) es algo totalmente perdido”<sup>5</sup> (Estermann, 1993: 97)

La historia, nuestra historia, evocada en el recuerdo es siempre “presencia del pasado” y “destino”. “Experimentamos la influencia actual de lo pasado, mas no sabemos cómo nos sucede” según señala G. Picht (METZ, 1979). Según Herbert Marcuse, la memoria trae al recuerdo pasados terrores y pasadas esperanzas... (Marcuse 1968). Y en los hechos personales que reviven en la memoria individual se insinúan las angustias y anhelos de la humanidad, lo general en lo particular. Es necesario el despertar de los recuerdos para la formación de la identidad, este recuerdo nos dice Johann Metz es solidaridad rememorativa con los muertos y con los vencidos y no solo en la historia de los vencedores. El hombre se torna sujeto, en donde el recuerdo se convierte en categoría de salvación de la identidad.<sup>6</sup> (Cuello, Fuanna; Moyano. (2017).

### La frontera

Toda narración, toda historia de vida, a la vez que revela la identidad de cada actor, de cada sujeto, los sitúa en el contexto de otras narraciones y en el *ethos* donde esa historia echa raíces.

¿Qué sucede cuando el lugar de enunciación es la frontera? En la frontera la identidad se halla escindida, se está y a la vez no se está, justamente por hallarnos situados en ella, por momentos se presenta como una zona de total familiaridad, de total presencia y a la vez de profunda ausencia según lo planteado por Gloria Anzaldúa en su texto *Borderlands/La Frontera*. Ella nos dice “este es mi hogar, este fino alambre de púas...” y agrega que las fronteras están diseñadas para definir los lugares que son seguros y los que no lo son, para distinguir el (us) nosotros del (them) ellos (Anzaldúa, 2016: 42)

La autora sostiene que la frontera entre los EEUU y México “es una herida abierta”, son dos mundos que se acercan y chocan, constituyendo ese punto particular que es ese territorio fronterizo “un lugar vago e indefinido creado por el residuo emocional de una linde contra natura. Esta en un estado constante de transición.” (Anzaldúa, 2016: 42)

La convergencia entre dos mundos dice Anzaldúa “ha generado una cultura de choque, una cultura de frontera, un tercer país, un país cerrado” (Anzaldúa, 2016: 53) que además genera una continua mezcla de razas, que genera lo híbrido, crea además “una nueva conciencia mestiza, una conciencia de mujer-. Es una conciencia de las Borderlands.” (Anzaldúa, 2016: 133)

La zona de presencia del habitar, se plantea como lugar de procedimientos, modos de hacer a través de los que el sujeto llegue a conocer más, a sentir más, a ser capaz de construir esas miradas desde las que atrape y haga suya una idea de mundo, una interpretación de lo que

<sup>5</sup>Estermann, *Filosofía andina, Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Ed. Abya Yala. Ecuador 1998. “Si una persona ya no pertenece a una comunidad (ayllu), porque ha sido excluido o se ha excluido a él mismo, es como si ya no existiera”. Pág. 98

<sup>6</sup>Este párrafo forma parte de un trabajo anterior, que se presentó en Córdoba en las XXII Jornadas e literatura comparada, que sirve de fundamento a la temática que venimos trabajando en la triada Migración-Literatura/lingüística-identidad, julio, 29) Rulfo-Viramontes: en busca de sentido. Trabajo presentado en Cruzando fronteras. XII Jornadas de literatura comparada.)

queda “ahí fuera”. “El “estar afuera” es un estar en peligro, “estar en casa” es un estar raigalmente centrado, es un estar propiamente de lo íntimo, esfera en la cual se aúnan lenguajes, emociones, cantos y silencios en la forja de identidades” (Sala, 2002:39)

Sostenemos que la frontera es un “topos particular” en donde el relato, en este caso el segundo volumen de la trilogía autobiográfica de Esmeralda Santiago, *Almost a Woman* (1998) se sitúa como la manifestación lingüística de la dimensión temporal de lo vivido por la autora.

Negi, la protagonista de la autobiografía de Santiago, construye su identidad en un punto de inflexión entre los discursos y prácticas de su madre y los que le imponen la sociedad estadounidense. Como habitante de esta frontera, ella adopta diferentes roles, por una parte es una hija obediente, una estudiante que no entiende muy bien el inglés, una “Hispanic”, una “spick”<sup>7</sup>. Como podemos ver siempre está buscando un equilibrio entre adoptar costumbres estadounidenses o preservar su identidad puertorriqueña.

Los procesos que Negi transita para adaptarse a la sociedad estadounidense están caracterizados por los contrastes. Sus primas Alma y Corazón se comunican en inglés entre ellas, la calidad de su español es “halting and accented”, “Mami said they were Americanized” (25). La manera en que Monín, la madre de Negi, pronuncia la palabra *Americanized*, suena terrible, algo que debe ser evitado a cualquier costo, otro “algo” que debe ser agregado a la lista de amenazas que le esperan a la familia al salir de su casa. Para acentuar sus raíces puertorriqueñas Monín pide a sus hijos que “although they live in the United States”, tienen que “to remain 100 percent Puerto-Rican” (25). Esta orden se ve cuestionada por la sociedad de consumo en la que viven, Negi pronto se da cuenta “but in Brooklyn every day was filled with want, even though Mami made sure we had everything we needed. Yes, I had changed. And it wasn’t for the better” (58). Su madre está desconcertada por la realidad de esta tierra donde tiene que criar a sus hijos. Durante un invierno muy crudo los chicos se enferman y ella en un intento de ayudarlos y “thicken her children’s blood” para que se fortalezcan, les dá “canned American food every day for a week but our colds didn’t disappear with anything but a spoonful of *tutumá*”<sup>8</sup>. (24). En este contexto vemos que los remedios caseros de Puerto Rico son más confiables que los que le brinda esta nueva sociedad. Las tensiones que Negi siente entre estos dos lugares se acrecientan y se agigantan con las tensiones que su madre le transmite. Monín necesita conservar sus raíces y reafirmar la identidad puertorriqueña de la familia. Este puede ser el motivo por el cual les prepara comidas de su tierra natal y utiliza también sus remedios caseros.

Negi y su familia “came to Brooklyn in 1961, in search of medical care for my youngest brother Raymond, whose toes were nearly severed by a bicycle chain when he was four” (3). Una vez establecidos allí Negi no es más puertorriqueña, ella es llamada hispana por la lengua que habla: “¿Tú eres hispana?” le pregunta una vecina con la que está saltando a la soga “No, I’m Puerto Rican.”. “Same thing. Puerto Rican. Hispanic. That’s what we are here.” (4). Esta cita nos muestra la importancia del lenguaje en el proceso de construcción de la identidad del sujeto migrante, ella se define por el lenguaje que utiliza. Es interesante notar que el ejemplo anterior parece desestimar las diferentes variedades del español que se hablan en Centroamérica y el Caribe. La cita implica una homogeneidad que no es tal.

La étnia es también una categoría importante. El barrio donde Negi y su familia se instalan está compuesto por gente “mostly dark-skinned or identified by country of origin” quienes viven en “rundown, vertical apartment buildings” (26). Esto contrasta con los pocos jóvenes blancos que concurren a la misma escuela que Negi. Sus nombres son “short easy-to-remember names like Sue, Matt, Fred, Lynn” y ellos ocupan lugares como “presidents of clubs, the organizers of dances, the editors of the school paper and yearbook” (26). Podemos notar que la

<sup>7</sup> This is a derogatory term used for a person from a Spanish speaking country in Central or South America.

<sup>8</sup> A species of flowering plant native to Central and South America which has medicinal properties.

identidad de Negi, así como la de otros migrantes, está constituida a partir de un juego de poder y está determinada por su étnia.

Con la ayuda de una niña vecina Negi aprende la manera como se considera en este contexto a los migrantes de países hispanoparlantes: “it has to do with being from a Spanish country, I mean, you or your parents, like, even if you don’t speak Spanish, you are Hispanic, you know?”(5). En este contexto Negi concibe a su tierra natal, Puerto Rico, como la tierra de sus sueños: “we would go back to Puerto Rico, where we would never be cold, where our lives would resume in our own language, in our country, where we would be a family again” (30). Negi no solo añora su tierra pero también a su padre, quién los dejó y se quedó allí. Negi es puertorriqueña, ella añora su tierra tanto como desea vivir e insertarse en esta tierra extranjera.

En palabras de Anzaldúa Negi es consciente de su polinización cruzada tanto racial como ideológica, cultural y biológica (Anzaldúa, 2016: 133). En la oficina de bienestar social Negi y su madre tienen que definir su raza: “White. Black. Other. Technically, Mami was white. Her skin was creamy beige, and lacked the warm brown tones her children with Papi had inherited.” (56). Esto les resulta muy curioso ya que la categoría de raza enfrenta a Negi y su familia con la manera en que la sociedad estadounidense clasifica a su población, esto también les recuerda que una situación similar ocurre en Puerto Rico: “in Puerto Rico, as in the United States, whiteness meant economic advantage, and when Mami talked about *los blanquitos*, she referred to people of superior social status more than skin colour” (57). La étnia se presenta en este relato como una categoría que determina quién está aceptado y quién puede ser rechazado en ambas comunidades.

La mestiza es un producto de mezclas de valores tanto espirituales y culturales, que poseen una gran carga simbólica y afectiva, que da lugar a convertirse alguien que esta continuamente *desgarrada entre opciones* (Anzaldúa, 2016: 134), pertenezco aquí, pertenezco al mundo que deje, los escucho a ellos, escucho a los míos, en palabras de Anzaldúa “la ambivalencia por el choque de voces da lugar a estados mentales y emocionales de perplejidad” (Anzaldúa, 2016: 134) Negi encuentra en su escuela primaria muestras de hostilidad, por parte de sus compañeros, y de acogida, por parte de sus docentes. Sus compañeros le recuerdan que es una extranjera, una “resident alien”, una “spick”, esto se ve en la siguiente cita: “Hey, spick!” Lulu taunted as I walked into the girls’ bathroom one day. “You think you are better than us? You’re just a spick, and you don’t forget it.” (37). En cambio su docente consejero, Mr Barone, la alienta y felicita cuando la aceptan en la escuela de artes escénicas, él le dice: “You worked hard....You deserve it.” (45). Mientras que algunos de sus pares muestran envidia y rechazo a una semjante que logró sus expectativas, sus docentes valoran sus logros. Mientras que transcurre su vida en Brooklyn ella siente: “every day we spent in Brooklyn was like a curtain dropping between me and my other life, the one where I knew who I was, where I didn’t know I was poor, didn’t know my parents didn’t love each other, didn’t know what it was to lose a father.” (31). Negi construye su identidad híbrida, fragmentada, desplazada porque ha cruzado fronteras. Esto se ve reflejado en la siguiente cita:

It was humiliating not to be a good actress to fool my teachers and fellow students, but I simply couldn’t abandon myself to the craft. I didn’t have the skills to act while acting. Because the minute I left the dark, crowded apartment where I lived, I was in performance, pretending to be someone I wasn’t. I resisted the Method’s<sup>9</sup> insistence on truth as I used it to create a simulated reality. One in which I spoke fluent English, felt at home in the harsh streets of New York, absorbed urban American culture without questions as I gently grieved the dissolution of the other me. (74)

Como se ve en la cita precedente hay una tensión entre la identidad puertorriqueña y la identidad estadounidense de Negi. Ella ha construido otra identidad para poder soportar el dolor de la separación de su padre y de su tierra natal. Siguiendo a Anzaldúa podemos llamar

<sup>9</sup> El “Method” se refiere a un enfoque de estudios de actuación desarrollado por el actor ruso Konstantin Stanislavski en la primera mitad del siglo XX.



a Negi una nueva mestiza, ya que “ella debe moverse continuamente, alejándose de las formaciones habituales; del pensamiento convergente, del razonamiento analítico que tiende a usar la racionalidad para avanzar hacia un objetivo único” (Anzaldúa, 2016: 136). Esta memoria subraya la figura de la mestiza cuando Negi describe su vida secreta:

In my secret life I wasn't Puerto Rican. I wasn't American. I wasn't anything. I spoke every language in the world, so I was never confused about what people said and could be understood by everyone. My skin was no particular color, so I didn't stand out as black, white or brown. (84)

Una de las cosas que facilita a Negi supercar las tensiones es el baile. A través de éste ella logra borrar las barreras que marcan su vida: “When I danced, I had no tongue, but I was capable of anything. I was a swan. I was a goddess. I vanquished devils.” (134). Bailar parece ayudarla a unir su identidad puertorriqueña y su identidad estadounidense.

Cuando se gradúa Negi siente que ha alcanzado sus objetivos: “And here I was in a foreign country, in a foreign language, graduating from a school for dreamers” (153). Ella es consciente de su identidad escindida y va a sacar provecho de esta situación, esto se puede ver en la siguiente cita:

That world in Brooklyn from which I derived both comfort and anxiety was home, as was the other world, across the ocean, where my father still wrote poems. As was the other world, the one across the river, where I intended to make my life. I'll have to learn to straddle all of them, a rider on three horses, each headed in a different direction. (153)

Hacia el final de este relato la identidad de Negi se muestra como un punto de encuentro en el que ella articula los discursos y prácticas de su tierra natal con los adquiridos en esta nueva tierra. Creemos que ella logra transformarse en la mestiza atravesada por muchos discursos que la interpelan y determinan su posición en la sociedad estadounidense. En palabras de Anzaldúa “el trabajo de la conciencia mestiza consiste en romper la dualidad entre sujeto y objeto que la mantienen prisionera y mostrar en carne y hueso y por medio de las imágenes en su obra como se trasciende esa dualidad (137).

## Conclusión

Al principio sosteníamos que Los *no-lugares* son aquellos que se configuran en contraposición al *lugar* que representa la identidad, la historia y las relaciones. Estar ubicado en la frontera, ser un migrante, es en donde se genera esta continua mezcla de razas, es lo que genera lo híbrido y lo que hace también vivir en una continua búsqueda entre lo que quedo en el país de origen y lo que se me ofrece en el nuevo país donde resido, al decir de Anzaldúa “Vivir en un estado de desasosiego psíquico, en un borderlands, es lo que hace que los poetas escriban y los artistas creen. Es como una espina de cactus metida sobre la piel.” (Anzaldúa, 2016: 128) y es desde allí es desde donde se va conformando además esta nueva identidad, esta, al decir de Anzaldúa, *conciencia mestiza* (Anzaldúa, 2016: 133).

Sosteníamos que narrar posibilita un mundo de sentido, vamos desplegando por medio del lenguaje toda nuestra vida de experiencias, y convirtiéndolas en historias con sentido, ya no es solo lo que pasa, sino que todo eso que pasa cobra un sentido nuevo, más claro a la conciencia, lo cual nos permitiría interpretar como eso que pasa se articula en nuestra vida.

Según expresó Esmeralda Santiago en una entrevista en 1997 con la periodista Carmen Dolores Hernández, ella se considera a sí misma una escritora dedicada a exponer las condiciones que enfrentan las mujeres: “Yo escribo para las mujeres y no me importa si los hombres leen mis obras; realmente esto último no me concierne. Estoy muy convencida de esto.... Son las mujeres las que me interesan en mi escritura”. Ella hace un intento por tocar las vidas de las mujeres lectoras a través de sus escritos, sus personajes femeninos que son ejemplos de las diversas experiencias opresivas y enfrentamientos de la mujer puertorriqueña con su propia cultura y sociedad sexistas, y de las condiciones similares que enfrentan en Estados Unidos, narra su propia experiencia de vida pues al decir de Ricoeur que “en el

proceso de composición, reconfiguración, no se acaba en el texto, sino en el lector, y bajo esta condición, hace posible la reconfiguración de la vida por el relato” (Ricoeur, 2006: 15)

Sostiene Dei “no podemos ser en el mundo sin un sentido, sin una elección axiológica que oriente, más o menos conscientemente en la práctica de vivir”. (Dei, 2016: 6) que nos permita asumir la vida como posibilidad. Y esta reconfiguración de la vida, por el relato posibilitaría además que en la frontera ese “estado constante de transición (Anzaldúa, 2016: 42)” según Anzaldúa, se convierta en un lugar de mayor sentido, de mayor claridad, podemos estar seguros de que necesitamos significar nuestra vida, aunque no tengamos seguridad de cuál es ese sentido.

En el momento en que significamos esta vida particular, de desarraigo, de transición que es esa frontera, ese no –lugar que al decir de Augé es aquella que se configuran en contraposición al lugar que representa la identidad, la historia y las relaciones, es allí donde articulamos los discursos y las prácticas en este nuevo lugar, de mestiza al decir de Gloria Anzaldúa, donde todo cobra nuevo significado y sentido.

*Para sobrevivir en los borderlands. Debes vivir sin frontera. Ser cruce de caminos. (Gloria Anzaldúa, 2016: 262)*

### Referencias bibliográficas

- Santiago, Esmeralda. (1998) *Almost a Woman*. New York, EEUU: Vintage Books.
- Anzaldúa, Gloria. (1999) *Borderlands/ La Frontera. The New Mestiza*. 2<sup>nd</sup>ed. San Francisco, EEUU: Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, Gloria. (2016) *Borderlands/ La Frontera*. Traducción de Carmen Valle. Madrid, España: Capitan Swing Libros.
- Ricoeur, Paul. (1999) *Historia y Narratividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Ricoeur, Paul. (2006) *La vida: Un relato en busca de un narrador*. *Ágora* 25/2, 9-22
- Ricoeur, Paul. (2006) *Tiempo y Narración*, T III, México: SXXI.
- Dei H. Daniel . (2016) *Identidad, libertad y sentido. De la aceptación de la marginalidad metafísica al encuentro de existencias (culturas)* Paper presentado en UNIVERSITÉ PARIS 13 - Sorbonne Paris Cité Laboratoire pluridisciplinaire en Lettres, Langues, Sciences Humaines et des Sociétés La Pléiade – Axe 4
- Bordas de Rojas Paz Nerva. (1997) *Filosofía a la intemperie*. Bs As.: Biblos
- Augé Marc. (2000) *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa
- Sala Arturo. ( 2002) “Entre Cantos y Cantares de agonía y esperanza” en AAVV *Habitar la tierra* Ed. Altamira
- Estermann, *Filosofía andina, Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Ed. Abya Yala. Ecuador 1998.

## VIVIR EN OTRA CLAVE. CONFIGURACIONES CULTURALES EN LA AUTOBIOGRAFÍA *ALMOST A WOMAN* DE ESMERALDA SANTIAGO

Cuello, Mónica Beatriz  
Departamento de Humanidades y Artes, UNLa  
Buenos Aires, Argentina  
lic\_mcuello@yahoo.com.ar

### Introducción

¿Qué sucede cuando una persona migra a otro país? Este sujeto viaja con su cultura en sus valijas a insertarse en una nueva realidad. La noción de configuración cultural desarrollada por Alejandro Grimson en su libro *Los Límites de la Cultura* (2015) es muy productiva para analizar relatos desde una perspectiva innovadora. En lugar de poner el foco en el sujeto y sus características, este concepto pregunta por los espacios y los regímenes de sentido donde los individuos se desarrollan. El autor señala cinco aspectos constitutivos de una configuración cultural: “la heterogeneidad, la conflictividad, la desigualdad, la historicidad y el poder” (189). A la luz de este concepto me propongo analizar la configuración cultural en la que se desarrolla Negi (Esmeralda) protagonista de la autobiografía de la autora puertorriqueña Esmeralda Santiago.

Los tres volúmenes que componen la trilogía autobiográfica de Santiago: *When I was Puerto-Rican* (1994), *Almost a Woman* (1998) y *The Turkish Lover* (2004) relatan su vida desde su infancia en una zona rural de Puerto-Rico hasta su juventud en los Estados Unidos. En *Almost a Woman*, el texto que nos ocupa, la protagonista relata su migración, junto a su madre y hermanos, desde su Macún natal a Brooklyn, Estados Unidos. El contexto urbano de Brooklyn en los años sesenta es clave para que Negi construya su identidad híbrida y delinee su ideal del sueño americano. Como migrante, Negi está atravesada por dos culturas: la suya propia, que viene en sus valijas junto con sus pertenencias, y la del país que la recibe, que con el correr del tiempo se configura en su nueva cotidianeidad. ¿Cómo impactan los aspectos constitutivos de la configuración cultural que ofrece el Brooklyn de los sesenta en una joven migrante de condición humilde?

Los conceptos de identidad, tomada desde una perspectiva antiesencialista, y el sueño americano, según lo definido por James Truslow Adams, son algunas de las herramientas teóricas que me van a permitir abordar el estudio del texto seleccionado. Sin embargo, variables como el espacio, los patrones simbólicos, los horizontes de posibilidad y el equilibrio/ desequilibrio de poder también forman parte de la trama donde se inserta la protagonista del texto en estudio. Estas variables son algunos de los elementos constitutivos de la noción de configuración cultural desarrollada por Alejandro Grimson. Aquí el antropólogo argentino investiga los desafíos que presenta la realidad intercultural de nuestros días y delinea horizontes posibles de imaginación social y política. Para completar esta tarea este autor considera las relaciones que se establecen entre cultura, identidad y política desde una perspectiva integral. El autor asume que estas relaciones pueden contribuir a un mayor entendimiento de los dilemas que enfrenta el mundo actual. Para estudiar y entender mejor esto, Grimson habla de una “configuración cultural”. A la luz de este concepto sostengo que Negi, la joven protagonista de este relato autobiográfico, construye su identidad híbrida en la configuración cultural del Brooklyn de los años sesenta y aspira a la promesa del sueño americano que la sociedad estadounidense de entonces le asegura.

### Herramientas teóricas

En primer lugar voy a definir los conceptos de identidad, sueño americano y configuración cultural que constituyen las herramientas teóricas que me van a permitir abordar el texto de Esmeralda Santiago. Considero a la identidad desde una perspectiva antiesencialista y la defino con los conceptos desarrollados por el estudioso indio Madan Sarup en su texto

*Identity, Culture and the Postmodern World* (1996). El autor define a la identidad como una construcción, como la consecuencia de un proceso de interacción entre personas y grupos. Estos grupos establecen límites que definen el tipo de conducta que caracteriza a un cierto territorio cultural. El autor sostiene que las identidades se construyen a través de estructuras sociales que determinan la manera en que la gente actúa. Sarup establece una relación entre la identidad, las fronteras y la migración. Señala que la identidad puede estar constituida por la comunidad, la familia, la región y el estado nación; puede ser híbrida, y estar desplazada cuando los sujetos atraviesan fronteras. Esto se hace más evidente cuando hablamos de migración, un tópico de creciente importancia. Sarup define al migrante como una persona que “has crossed the border” y “seeks a place to make a new beginning” (1). Como migrante este sujeto tiene que “to learn the new language and culture” y soportar “the pain of separation” y “the resentment of a hostile population” (1). Sarup explica que las identidades no flotan libremente sino que están determinadas, limitadas por fronteras. El sujeto migrante cruza fronteras en las que recibe hostilidad y acogida, está incluido y excluido al mismo tiempo.

En cuanto al sueño americano el historiador James Truslow Adams en *The Epic of America* subraya la emergencia de los Estados Unidos en el contexto mundial como una nación que se desarrolla “from a handful of starving Englishmen in Virginia to a people of 120,000,000 made up of all the races of the world” (401). El autor señala que “huge and empty land has been filled with homes, roads, railways, schools, colleges, hospitals and all the comforts of the most advanced material civilization” (402).

En el prólogo de su libro Truslow Adams quiere pintar una semblanza de “... the variegated past which has made our national story and how the ordinary American has become what he is to-day...” (vii). El autor cierra el volumen con un epílogo en el que sintetiza lo discutido anteriormente. Él sostiene que el sueño americano es la contribución que los Estados Unidos hacen a la humanidad. El sueño se define aquí como uno en que la vida debería ser mejor, más rica y plena para todas las personas, con oportunidades para todo el mundo según su habilidad o su trabajo, independientemente de su clase social o las circunstancias de su nacimiento. El autor explica que por un lado es un sueño caracterizado por la prosperidad económica y, por el otro, es un sueño de orden social en que hombres y mujeres pueden alcanzar sus metas y ser reconocidos por la comunidad independientemente de las circunstancias de su nacimiento o posición social. Como vemos Truslow Adams presenta su concepto de este ideal en una sociedad en la que la gente es libre, trabajadora, unida y respetuosa de la ley.

Con respecto a las configuraciones culturales Grimson explica que los “terrenos de la cultura, la identidad y las fronteras” (16) tienen límites difusos a partir los movimientos conceptuales postmodernos. Para contribuir a la comprensión de este fenómeno el autor pone en diálogo los conceptos de cultura, configuración cultural, identidad y hegemonía. El estudioso señala que desde un contexto postmoderno se entiende a las “culturas como fragmentos diversos” que los investigadores “ficcionalizan como totalidades” (28). En contraposición a esto Grimson sostiene que una configuración cultural es un espacio en el cual hay “tramas simbólicas compartidas”, “campos de posibilidad”, “desigualdades de poder”, “historicidad” (28) y “conflicto social”, según Grimson esta es una característica inherente a toda configuración (173). Este concepto que desarrolla Grimson pone el acento en la heterogeneidad y en el modo en que cada contexto manifiesta la diferencia de modo especial.

Grimson define las características constitutivas de una configuración cultural. En primer término señala el campo de posibilidad que está conformado por las representaciones, prácticas e “instituciones posibles, imposibles y hegemónicas” en cualquier espacio social (172). En estos espacios simbólicos los grupos pueden identificarse de un modo particular para presentar sus demandas ya que el conflicto social se “despliega en ciertas modalidades y en otras permanece obturado” (173). El segundo elemento constitutivo es la lógica de interrelación entre las partes. Grimson señala que una configuración es heterotópica, es decir tiene “una heterogeneidad constitutiva de lo político” que expresa pluralidades (174). El tercer elemento es la trama simbólica común, los sujetos que habitan esta configuración

comparten lenguajes verbales, sonoros y visuales a través de los cuales se entienden y/o se enfrentan (174). En síntesis estas configuraciones se caracterizan por desarrollar las fronteras de lo posible, una lógica de interrelación, una trama simbólica común y otros aspectos culturales compartidos (175).

El concepto de configuración cultural que Grimson propone se puede insertar también un “proyecto intelectual de pensar sin esferas planteado por Raymond Williams en *Marxism and Literature* (en Grimson 39). El autor señala que con frecuencia pensamos los aspectos políticos, económicos o culturales como esferas ontológicas separadas. Grimson explica que Williams rechaza esta separación y señala que no hay esferas. Grimson ilustra esto diciendo que la economía no existe sin la cultura, por ejemplo (39).

La interacción entre estos tres conceptos, identidad, sueño americano y configuración cultural, me permiten abordar el análisis del texto seleccionado.

### **Las configuraciones del nuevo mundo de Negi**

Vivir en los Estados Unidos de América no es fácil, tanto Negi como su familia deben adaptarse a una nueva realidad. Podemos señalar con Grimson que una persona, en este caso Negi, está conformada no solo por una cultura, la puertorriqueña, sino por una vida intercultural.

Brooklyn, la configuración cultural que habita Negi al llegar a los Estados Unidos, no le da una buena primera impresión a la recién llegada: “New York was darker than I expected and in spite of the cleansing rain, dirtier.” (4). Ella se siente atrapada en un vecindario hostil: “there was no horizon in Brooklyn. Everywhere I looked, my eyes met a vertical maze of gray and brown straight-edged buildings with sharp corners and deep shadows.” (4). Las pandillas que amenazan a todas las personas del barrio, también operan dentro de su comunidad escolar. Es por ello que Lulu, LuzMari y Denise, compañeras de clase y miembros de una pandilla, atacan a Negi cuando se enteran que fue aceptada en la escuela de arte dramático en la cual va a cursar sus estudios secundarios. Esta situación se ve reflejada en la siguiente cita: “they surrounded me and pushed me into the cold, dark hallway, which smelled of urine and rotting wood. They punched and kicked me, their shrill of voices a chorus of obscenities, their fists sharp and accurate, beating my chest, my belly, my lower back.” (50).

Si consideramos los elementos que caracterizan a una configuración cultural, tenemos que señalar el campo de posibilidades. Entonces podemos decir que en este contexto urbano es posible encontrar personas de origen latino en el vecindario, en muchos casos migrantes al igual que Negi. Mientras que es infrecuente encontrar estadounidenses de raza blanca entre los vecinos. Significativamente son las personas de raza blanca quienes ocupan sitios de poder en este contexto. La siguiente cita muestra cómo Negi percibe este lugar y el alcance que su campo de posibilidades le ofrece:

I never told Mami that I was ashamed of where we lived, that in the Daily News and the Herald American government officials called our neighbourhood “the ghetto”, our apartment building “a tenement.” I swallowed the humiliation when those same newspapers, if they carried a story with the term “Puerto Rican” in it, were usually describing a criminal. I didn’t tell Mami that although she had high expectations for us, outside our door the expectations were lower, that the rest of New York viewed us as dirty spicks, potential muggers, drug dealers, prostitutes. (88)

Señalamos anteriormente que la configuración es una construcción heterotópica. Los ejemplos anteriores muestran al barrio que habita Negi como un lugar peligroso. Negi se refiere a las calles que lo recorren cual si estas fueran un campo minado que la joven tiene que recorrer a diario. Cuando se dirige a la escuela su “fifteen-minute walk to the elevated train” se muestra como “a gauntlet of shadows under burnt out street lamps that lengthened the distance between abandoned buildings and parked cars.” (80). Cuando ella se encuentra en la calle y ve pandillas circulando, se apresura y se mete en un “store, browsed through a magazine, or took a long time to buy a candy bar...” (49). Estas citas reflejan el contexto amenazante en el que Negi se inserta.

El siguiente ejemplo completa el cuadro inquietante que presenta su vecindario:

When crime threatened near, however, Don Julio was mugged, or when our neighbor Minga was pushed into traffic and her handbag snatched, we didn't laugh. We huddled closer to Mami and to each other in speechless fear, visualizing the dangers outside our door, certain that the only safe place in the world was the four walls that enclosed us, small and vulnerable in our mother's shadow. (64)

La trama simbólica común que caracteriza a esta configuración urbana es el lenguaje, un elemento distintivo que define a los habitantes de este vecindario. Muchos habitantes de este barrio hablan castellano, es por ello que se los llama "Hispanics". Esto es lo que una niña vecina le explica a la recién llegada Negi "It has to do with being from a Spanish country .I mean, you or your parents, like, even if you don't speak Spanish, you are Hispanic, you know?" (5).

¿Qué es lo que esta gente comparte? El compartir es un elemento importante en las configuraciones culturales según Grimson. En primer lugar estas personas comparten un lenguaje en común, el castellano, y en segundo lugar el esfuerzo por establecerse, formar parte y ser aceptados en la comunidad que habitan y la sociedad estadounidense.

Por tanto para Negi el barrio de Brooklyn es un ambiente hostil y heterotópico con edificios derruidos, casas abandonadas y calles peligrosas. Sin embargo sus habitantes son inmigrantes trabajadores que comparten un lenguaje y la necesidad de tener un lugar en la sociedad que les promete la posibilidad de alcanzar el sueño americano.

A la luz de los conceptos teóricos desarrollados por Sarup, puedo afirmar que Negi va construyendo su identidad en este nuevo espacio, dónde ella y sobre todo su madre pretende hacer un nuevo comienzo. Tiene que aprender un nuevo lenguaje e insertarse y apropiarse de esta nueva configuración cultural. Negi acepta el dolor de haber dejado atrás a su padre y a su tierra natal. Todos estos elementos, presentes o ausentes, construyen su identidad.

A lo largo del relato se puede percibir la tensión entre la identidad puertorriqueña de Negi y su deseo de "americanizarse". La joven está en proceso de construir su identidad híbrida con elementos compartidos. Tiene que habituarse a la separación tanto de su padre como de su tierra natal. Por momentos ella parece querer dejar de lado su "puertorriqueñidad" para desarrollar su "americanidad". Eventualmente aprende a vivir entre estos dos mundos y sacar provecho de ellos. El relato autobiográfico subraya la identidad híbrida cuando Negi describe su vida secreta:

In my secret life I wasn't Puerto-Rican. I wasn't American. I wasn't anything. I spoke every language in the world, so I was never confused about what people said and could be understood by everyone. My skin was no particular color, so I didn't stand out as black, white or brown (84).

Cuando se gradúa de la escuela secundaria Negi siente que ha alcanzado sus sueños: "And here I was in a foreign country, in a foreign language, graduating from a school for dreamers" (153). Es necesario notar que ella construye su identidad híbrida cuando acepta sus atributos, establece relaciones interpersonales positivas y es consciente de su origen. Ella siempre enfatiza que su escuela es para soñadores; esta palabra es clave para Negi porque sintetiza sus expectativas en la tierra que habita, que poco a poco se va tornando familiar.

That world in Brooklyn from which I derived both comfort and anxiety was home, as was the other world, across the ocean, where my father still wrote poems. As was the other world, the one across the river, where I intended to make my life. I'll have to learn to straddle all of them, a rider on three horses, each headed in a different direction (153).

¿Qué sucede con el ideal del sueño americano? Cuando Negi repasa sus logros, ella señala lo que ha obtenido en esta nueva tierra y insiste en resaltar su pena por la ausencia de su padre. Podemos verlo en la siguiente cita:

In the five years I hadn't seen Papi, I'd grown at least five inches, had learned to use make-up, had acquired another language, had become independent enough to travel around Brooklyn and Manhattan on my own, had worked at two jobs, had become a

dancer, had managed to avoid the algos that could happen to a girl in the city. And he hadn't been there (145).

Si consideramos lo expresado por James Truslow Adams acerca del sueño americano, vemos que la década de los sesenta, momento en que Negi y su familia llegan a los Estados Unidos, el trabajo de los movimientos de diferentes grupos por el reconocimiento de los derechos civiles ponían un gran énfasis en la igualdad de resultados para medir el éxito de una persona. Esto puede explicar porque esta joven migrante de identidad escindida comienza a consolidar su sueño americano a través de su esfuerzo, su dedicación en los empleos que consigue y su necesidad de seguir adelante. Su éxito se puede medir fácilmente por sus logros tal como lo muestra la cita anterior.

### **Conclusión**

Negi construye su ideal de sueño americano a medida que construye y acepta su identidad escindida. Al llegar a Brooklyn, Negi está tironeada por los discursos ambiguos de su madre, por un lado ella debe ser “100 percent Puerto-Rican” (25) y, por el otro, debe “eat canned American food” (24) para soportar el clima hostil de la ciudad de Nueva York. Negi también reacciona de manera ambigua: se rebela con frecuencia ante los mandatos maternos pero también busca la protección y el reconocimiento de su madre. La seguridad que encuentra en su hogar y en las tradiciones puertorriqueñas que allí respetan, contrasta con la realidad del Brooklyn de los sesenta y el modo de vida americano que está aprendiendo.

Ella configura su concepción del sueño Americano con los elementos de los que dispone. ¿Cuáles son estos? Para ella y su familia la vida en los Estados Unidos de América ha sido más plena y mejor. Ha tenido oportunidades de acuerdo a sus habilidades y ha alcanzado logros notables. A pesar de ser discriminada, especialmente en el ámbito escolar, Negi es reconocida por su capacidad y virtudes independientemente de las circunstancias de su nacimiento o posición social (Truslow Adams 404).

En el contexto de los sesenta Negi y su familia tienen una creciente estabilidad económica. A consecuencia de esto la joven puede configurar un ideal positivo y posible del sueño americano. Cuando ella enumera sus logros, pone en el acento en sus propios logros y también en los de su familia. Esta joven a pesar de vivir en una configuración cultural hostil y heterotópica que caracteriza al Brooklyn de los sesenta, forma parte de los muchos inmigrantes de origen latino que entonces trabajaron duro buscando obtener un lugar en una sociedad que les prometía la posibilidad de alcanzar un ideal de un modo de vida diferente. A diferencia de muchos excluidos y segregados, Negi se encuentra entre aquellos que logran beneficiarse con este ideal.

### **Referencias bibliográficas**

- Grimson, Alejandro. (2015) *Los Límites de la Cultura: Crítica de las teorías de la Identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Santiago, Esmeralda. (1998) *Almost a Woman*. New York: Vintage Books.
- Sarup, Madan. (1996) *Identity, Culture and the Postmodern World*. Athens: The University of Georgia Press,
- Truslow, Adams, James. (1941) *The Epic of America*. New York: Blue Ribbon Books,

## ESCRITURA MIGRANTE FEMENINA. UN CASO FRONTERIZO EN LA LITERATURA ITALIANA CONTEMPORÁNEA

Gherlone, Laura  
CONICET  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
laura.gherlone@gmail.com

### Introducción

Para introducir el tema de la escritura femenina en dos casos específicos de la literatura poscolonial italiana, la albanesa Elvira Dones (Durrës, 1960) y la ítalo-somalí Igiaba Scego (Roma, 1974), quisiera empezar por algunas reflexiones que nos ofrece Juri M. Lotman, culturólogo ruso conocido por sus contribuciones a la teoría literaria, la ciencia semiótica y los estudios culturales.

Comenzaré con un concepto que Lotman desarrolla en un ensayo de 1982<sup>1</sup>, junto con el colega Boris A. Uspenski, o sea el de *izgoinichestvo* (изгойничество): un concepto difícil de traducir, que podría ser expresado como “marginación”, “degradación” o “disminución” —una condición existencial que, en la antigua Rusia, se atribuía a personas caídas en desgracia e indignas de formar parte de la comunidad (un comerciante arruinado, un sujeto con trastornos mentales, un liberto, un mendigo), pero también a individuos que elegían romper con la sociedad “legítima” (como el bandido, el forajido, el vagabundo, el insubordinado, el rebelde) —. Aunque Lotman y Uspenski se enfocan principalmente en la figura del *izgoi* hasta el siglo XVI-XVII<sup>2</sup>, este término se utiliza todavía hoy para definir todas aquellas situaciones sociales en las cuales el individuo se encuentra a los márgenes de la colectividad humana, en una condición de incomunicabilidad y aislamiento. No es casualidad que la famosa película protagonizada por Tom Hanks, *Cast Away* (*Náufrago*), haya sido traducida al ruso con *izgoj*.

### ¿De dónde viene el extranjero?

Las personas que son expulsadas de la estructura social o por alguna otra razón están *fuera de ella*, vienen percibidas como una anomalía social, y al mismo tiempo constituyen una necesidad social. (Lotman y Uspenski, 1982: 231)

Люди, выброшенные за пределы социальной структуры или по какой-либо иной причине находящиеся вне ее, воспринимаются как социальная аномалия, являются одновременно социальной необходимостью.

<sup>1</sup> “El ‘marginado’ y la ‘marginación’ como una posición socio-psicológica en la cultura rusa principalmente antes de la época de Pedro el Grande (El ‘propio’ y el ‘ajeno’ en la historia de la cultura rusa)” (*‘Izgoi’ i ‘izgoinichestvo’ kak sotsial’no-psijologicheskaia pozitsiia v russkoi kul’ture preimuschestvenno dopetrovskogo vremeni* (*‘Svoe’ i ‘chuzhoe’ v istorii russkoi kul’tury*)).

<sup>2</sup> Es decir, el período que precede a la occidentalización de Rusia impulsada por Pedro I (1672-1725).



La condición de *izgoi*, de acuerdo con los dos exponentes de la escuela semiótica de Tartu-Moscú<sup>3</sup>, tiene un carácter fuertemente espacial porque el marginado es aquel que vive lejos de las fronteras del orden y la organización, es decir, la cultura.

Las fronteras (o límites) (*granitsy*, границы) —otro concepto fundamental de la teoría lotmaniana— son todos aquellos elementos geográfico-territoriales, lingüísticos e ideológicos que marcan el espacio, por así decirlo, legítimo de lo abusivo o simplemente sin identidad. El *izgoi*, escriben los dos autores (Lotman y Uspenski, 1982: 227), es aquel que

vive afuera: fuera la de casa, tambaleándose por las calles y durmiendo debajo de las cercas (o en las tabernas, que en los tiempos modernos son las estaciones, lugares no vivibles), vagando por las carreteras, viviendo en el bosque o en un cementerio o asentándose a las afueras de la ciudad. Es significativo que cuando se reúnen muchos individuos de este tipo desde su punto de vista interno ellos forman una comunidad (*soobshchestvo*, сообщество) mientras según el sistema clasificatorio propio de la sociedad, no constituyen ninguna comunidad, permaneciendo así una masa amorfa de distintos emarginados.

[...] проживает вне — вне дома, шатаюсь по улицам и ночуя под заборами (или в кабаках, в новое время на вокзалах, которые не жилье), странствуя по дорогам, живя в лесу или на кладбище или селясь за городской чертой. Существенно, что в случае, когда людей этого типа скопляется много и со своей внутренней позиции они образуют некое сообщество, с точки зрения основной для данного общества классификации они никакого сообщества не образуют, оставаясь аморфной массой отдельных «изгоев».

Es una condición que, por ejemplo, en la Italia medieval, recuerda la de los leprosos, destinados a vivir en el *no-lugar* de los lazaretos, aislados y maldecidos; de hecho, el llamado *sotsial'nyi izgoi*<sup>4</sup> (социальный изгой), en sus resultados más extremos y dramáticos, es una especie de leproso social.

Quisiera hacer hincapié en el hecho que el subtítulo del ensayo de 1982 es “El ‘propio’ y el ‘ajeno’ en la historia de la cultura rusa”. En otras palabras, la condición de marginación, con todas sus posibles declinaciones (el ser expulsado, fugitivo, rechazado, exiliado, excluido, renegado, desterrado del ambiente social de pertenencia), tiene que ver con la creación de un espacio considerado como *propio* (*svoe*, свое): legal, justo, preferible y necesariamente extensible al espacio de los demás. Si tuviéramos que abordar la obra de Lotman de principio a fin y viceversa, probablemente podríamos afirmar que el problema del conflicto generado por la presencia del *otro* —que a menudo se resume en una imagen espacial— es el hilo conductor de su reflexión culturalógica. Es una oposición que se juega en la frontera, como un lugar de diálogo o, por el contrario, de exacerbación de lo diferente (*chuzhoe*, чужое).

Como ha escrito una célebre estudiosa de Lotman, la eslavista georgiana Nina Kauchtschischwili (1996: 73), “El dialogismo se cristaliza [...] en Lotman en la oposición entre *svoe* y *chuzhoe*, oposición que debería colocarse en la portada de su obra *omnia* porque resume la sustancia de su pensamiento.”<sup>5</sup>

Habiendo sido testigo de las migraciones masivas, las expulsiones forzadas y las inéditas reconfiguraciones etno-geográficas creadas *ad hoc* por el régimen estalinista, Lotman era consciente de cuánto una frontera puede cargarse de un significado cultural que trasciende su dimensión espacial. De hecho, debemos interpretar el ensayo de 1982 y otros escritos que lo siguen, como el valiente intento de denunciar, a través de la figura del *izgoi*, las políticas lingüístico-culturales de la Unión Soviética que, como es notorio, era esencialmente un Estado ruso-céntrico, aunque se proclamara una federación multiétnica. Desde sus años de juventud, Lotman había experimentado en su piel la condición de *izgoi*, siendo exiliado en la República Socialista Soviética de Estonia por sus raíces

<sup>3</sup> Véase Velmezova (2015).

<sup>4</sup> El *sotsial'nyi izgoi* puede ser una persona que se encuentra en una posición intermedia, al límite de cualquier grupo social, o que establece relativamente pocas relaciones interpersonales con los demás.

<sup>5</sup> Para una profundización sobre el concepto semiótico-cultural de alteridad en Lotman véase Gherlone (2016).

judías. No es casual que en el contexto de un país “al margen”, él elabore su semiótica cultural a través de las categorías cardinales de “centro” y “periferia”<sup>6</sup>, las cuales —hay que decirlo— no son exclusivamente el fruto de su genio teórico, sino que formaban ya parte del imaginario geopolítico y étnico del tiempo estalinista. Desde el corazón de Moscú, el Kremlin irradiaba su rusidad sobre todos los territorios periféricos no rusos, convirtiendo en efecto a la Unión en un imperio a través de una gigantesca obra de exaltación de la Madre Rusia y represión de las minorías.

Inicialmente la Unión Soviética se caracterizó por una política de exaltación de las nacionalidades individuales ya que el Bolchevismo “buscaba desesperadamente consolidar su dominio sobre la periferia” (Zia-Ebrahimi, 2007) y, para hacer esto, tuvo que poner en práctica una política de redimensionamiento del centro, es decir, el nacionalismo ruso. Esto “implicó un esfuerzo sostenido para erradicar el pasado ruso, sus expresiones culturales, sus raíces rurales y las instituciones que encarnaban la rusidad, especialmente la Iglesia Ortodoxa y la dinastía Romanov.” Sin embargo, el “volver a las raíces” —la llamada política de *korenización* (“nativización” o “indigenización”)— tuvo vida corta. Con Stalin al poder, la Unión Soviética se convirtió en lo que Eric Hobsbawm (1999: 388) ha definido una “monarquía no hereditaria” centralizada, realizada a través del terror, el culto de la personalidad y el uso de un imaginario pseudoreligioso, al menos hasta 1956. En las dos décadas que siguieron al XX Congreso del Partido Comunista, el “centro” comenzó a permitir una cierta tolerancia hacia los territorios y las poblaciones no rusas (periféricas), pero siempre a través de una relación de poder asimétrica<sup>7</sup>.

En los años ochenta, y especialmente después de 1985, el lenguaje de Lotman se vuelve menos opaco, menos, por así decirlo, metafórico en términos de crítica social. No es de extrañar, por ejemplo, que en su ensayo de 1984, “La dinámica de los sistemas culturales” (inédito en ruso y aquí traducido del italiano), él desarrolle el concepto de *izgoi* a través de la figura del *bárbaro*, *el que balbucea* (según la etimología griega), es decir, aquel que es incapaz de hacerse entender, y por lo tanto, un extranjero —una condición de la cual se pueden inferir infinitos adjetivos despectivos: grosero, salvaje, primitivo, incivilizado, cruel, feroz, inhumano, sanguinario—.

Lotman propone así algunos ejemplos que sirven para entender su mirada transversal (e irónica):

Los antiguos griegos consideraban bárbaros a los persas y los egipcios, que los superaban por la riqueza de su tradición cultural, los romanos consideraban bárbaros a los cartagineses y los griegos.

Los indoarios, que habían conquistado el subcontinente indio, llamaban con el término sánscrito *mleccha* —que incluye algunos matices del término griego βάρβαρος— las poblaciones originales del valle del Indo, así plasmando una situación absolutamente falsa. Siendo, en otras palabras, ellos mismos bárbaros, acusaban de barbarie a los herederos de las civilizaciones previas. Posteriormente en esta lista de “despreciables extraños”, incluyeron a los árabes, los turcos y los chinos.

De la misma manera, los árabes, poco después de haber entrado en el mundo civilizado, usaron la palabra *adjami*, que tenía el mismo significado que “bárbaro”, para definir a los persas, herederos de la antigua y alta cultura contra la cual habían luchado para la influencia sobre el mundo musulmán.” (Lotman, 1984: 141)<sup>8</sup>

El bárbaro es tal según la perspectiva adoptada, tal como sucede con las minorías (la no-cultura), que a veces son incluso numéricamente superiores a la mayoría pero, en la auto-percepción de esta, se consideran un grupo limitado: es el caso, escribe Lotman (1984: 142), de las mujeres en la cultura medieval, una *minoría* “considerada ‘un ejército satánico’ pérfido y susceptible a la aniquilación”.

<sup>6</sup> Basta pensar en Lotman y Uspenski (1971), Lotman (1974) y Lotman (1977).

<sup>7</sup> Véase Simon (1991).

<sup>8</sup> Hay que subrayar que aunque los romanos no tuviesen mucha estima por los griegos contemporáneos (nombrados *Graeculi* o sea despreciables, insignificantes, pequeños Griegos), sintieron toda la fuerza de la antigua civilización helénica —inferior militarmente pero grande culturalmente— y por esta probaban profunda admiración.

Puesto que la cultura es un concepto cerrado, ella presupone necesariamente una no-cultura en sus antípodas, que se encuentra fuera de su frontera. [...] Cada cultura crea su propio tipo de “bárbaro”. [El “estar afuera” del extraño y el bárbaro] a menudo favorece una interpretación espacial. Por lo general, de acuerdo con las ideas de la cultura dada, las fuerzas extra-culturales están ubicadas fuera de sus límites territoriales. Ser parte de otra cultura se interpreta generalmente como una ausencia de cultura. (Lotman, 1984: 138-139)

Podemos entonces vislumbrar en Lotman la invitación a pensar la cultura siempre a través de una doble mirada: el centro y la periferia, la cultura y la no-cultura, la tradición y la barbarie, espacio propio y espacio extraño son dos instancias del mismo proceso histórico-social, marcados por la subjetividad del punto de vista adoptado y la imprevisibilidad de sus resultados, ya que —advierte Lotman (1984: 140)— “El ‘bárbaro’ de ayer, que estaba fuera [...] de los límites [de la cultura], aparece hoy a la periferia de la cultura y mañana se hallará en el centro de la actividad cultural, que ha sufrido cambios”.

El autor ofrece estas reflexiones en un momento histórico de transición y apertura de la Unión Soviética, en el que las políticas lingüístico-culturales podían ser un medio de promoción de la integración y la aceptación del “ajeno” (*chuzhoe*): el ruso-centrismo tenía que dar paso a la variedad de pueblos que por mucho tiempo habían sido tratados como sub-culturas y que durante décadas habían intentado defender sus tradiciones y su idioma. No es sorprendente que, según Lotman y Uspenski (1982: 231), el fortalecimiento de la identidad de “extranjero” en el corazón de una cultura pasa por el lenguaje y, precisamente, a través de la creación de sub-idiomas, incomprensibles para el “centro”.

La condición de *izgoinichestvo* estimula la creación del argot. Esto es especialmente evidente en los casos donde la marginación se convierte en formas corporativas. La diferencia entre la jerga social y el dialecto social es que la primera no se aprende originalmente, sino que se adquiere al ingresar a un determinado entorno social, cuando la conducta verbal (*rechevoe povedenie*, речевое поведение) actúa como un signo distintivo de este colectivo. Ya que un marginado se ve a sí mismo como un extranjero, su posición sociolingüística se caracteriza por hablar en un idioma “forastero”.

Положение изгойничества стимулирует создание аргота. Особенно отчетливо это проявляется в тех случаях, когда изгойничество отливается в корпоративные формы. Отличие социального жаргона от социального диалекта состоит в том, что первый не усваивается изначально, а приобретает при вступлении в некоторый социум, когда речевое поведение выступает как знак социума. Поскольку изгой сам на себя смотрит как на иностранца, его социолингвистическая позиция характеризуется говорением на «чужом» языке.

La reflexión sobre el argot es muy efectiva para introducir el tópico de la escritura migrante femenina: las dos mujeres a quienes se dedica esta contribución muestran de hecho una necesidad vital de introducir en sus obras (escritas en italiano) palabras intraducibles e “inconcebibles” —o sea muy lejanas, en sus contenidos, del contexto cultural de la recepción— que tienen el propósito de resaltar sus imprescindibles identidades extranjeras: Igiaba Scego (2017: 90) no puede pronunciar la ineficaz palabra “decadencia” para contar la historia de su familia, ella sólo puede repetir las expresiones maternas “*Hoog, balaayo, musiibo, kasar, qalalaas*”, aprendidas en el corazón del léxico familiar que respiraba de niña.

Esta originalidad las ha convertido en sujetos difícilmente “clasificables” dentro del canon literario clásico, que a menudo se presenta, en términos lotmanianos, como un “centro”, un espacio cerrado, normativo donde a las mujeres les resulta difícil encontrar un lugar —vale la pena recordar que una escritora italiana ahora consagrada como Elsa Morante prefería ser llamada “el poeta” (no la poeta o poetisa), firmando como Antonio o Lorenzo, y Natalia Ginzburg (1949: 74) comentaba con respecto a sus escritos juveniles: “deseaba terriblemente escribir como un hombre, tenía horror que se entendiera que yo era una mujer por las cosas que escribía.”—. Y esto es aún más cierto si la escritora encima es extranjera.

### Extranjeras ajenas a ellas mismas. Elvira Dones e Igiaba Scego: dos escritoras de la frontera

El exiliado es una criatura a mitad. Las raíces le han sido quitadas, la vida le ha sido mutilada, la esperanza le ha sido demolida, el principio le ha sido separado, la identidad le ha sido despojada. Parece que no haya quedado nada. (Scego, 2017: 60)

El marco histórico y conceptual que acabo de exponer nos abre las puertas a un fenómeno cultural que atraviesa la literatura italiana contemporánea, poniendo inéditos cuestionamientos a la idea misma de canon nacional: justo en un momento en que Europa está fortaleciendo sus fronteras, atrincherándose detrás de nuevos y anacrónicos nacionalismos, los hombres y las mujeres migrantes eligen la pluma para crear originales espacios de diálogo intercultural. Este es el caso de Elvira Dones, una escritora albanesa que en su novela *Vergine giurata (Virgen jurada)*, escrita en 2007, introduce la figura de la *burrnesha*, una “eventualidad” social completamente ajena a la cultura italiana, pero presente en los vecinos Balcanes (Albania, Kosovo, Macedonia, Serbia, Montenegro, Bosnia, Zagora Dálmata). Se trata de una mujer que, como previsto por el arcaico código consuetudinario albanés, el Kanun, podía hacer voto eterno de castidad y cambiar su condición de género: usando ropas de hombre y transformando poco a poco su cuerpo a través de un conjunto codificado de comportamientos masculinos, la *burrnesha* aspiraba a vivir una vida más independiente, lo que no le hubiera sido permitido por el sistema patriarcal todavía vigente en ciertas áreas rurales de los Balcanes<sup>9</sup> —en muchos casos, era la única forma en la cual una mujer podía heredar la riqueza de su familia, tener un trabajo con un salario justo o mantener a sus seres queridos, al quedarse sin un heredero varón—. La novela cuenta la historia de Hana, obligada por las circunstancias de la vida a convertirse en “la cabeza de familia”, aunque su sueño fuera estudiar filología y ser “un poeta” (2015: 122):

tenía en la maleta no abierta aún un libro de poemas de Walt Whitman. Quería volver a ese libro, pero el tío estaba allí frente a ella, más muerto que vivo. Era la única chica en el pueblo matriculada en la Universidad. Ella no quería tener hijos, solo quería libros. Pero en el medio de esas montañas no podías decir eso, si habías nacido mujer. (44)

Para no decepcionar al tío moribundo y dejar la familia Doda sin un heredero y con una profunda vergüenza social, Hana se rebautiza Mark: su voz se hace más oscura y ronca, comienza a fumar como una chimenea y a dar vueltas con una botella de grapa y una escopeta, encarnando de esta manera estereotipos marcadamente masculinos.

Así comienza una nueva vida que lleva Hana/Mark a experimentar la paradójica condición de *izgoinichestvo*, fruto de su tenaz voluntad de ser parte de la cultura, es decir del espacio “iluminado por la tradiciones” (Lotman y Uspenski, 1982: 227): es precisamente esta adhesión que la hace sentir una desterrada, una *izgoi*. Su figura exterior está integrada socialmente, pero su yo profundo (el cuerpo, las emociones, los recuerdos, la sensibilidad, la voluntad, los deseos) está erradicado, en una condición de incomunicabilidad y aislamiento:

<sup>9</sup> En el capítulo “Sexuality” de la serie documental *Taboo*, producida por National Geographic, la escritora y antropóloga Antonia Young —autora de *Women who Become Men: Albanian Sworn Virgins* (2000)— entrevistó a las vírgenes juradas que al día de hoy viven en Albania.

La costumbre sobrevive en este País pero ya se extinguió en Dalmacia y Bosnia y ahora está en sus últimos días en Montenegro. Actualmente se estima que han quedado cien vírgenes juradas en el mundo y que en su mayoría son mujeres mayores.

Su falsa, impuesta masculinidad se convierte en una frontera que crea a su alrededor un espacio de incompreensión —“¿Por qué lo hiciste?” es la pregunta que todos le hacen— y apatía:

“Fue difícil”, responde [Hana] sonriendo. “No”, lo repiensa, “fue un infierno”. [...]

“Uno no puede contar la propia muerte. Encuéntrame un cadáver que lo haya logrado y me quito el sombrero”. (156-157)

La cultura, incorporándola en sus códigos, la transforma en realidad en una paria, una “bárbara”, un ser amorfo (*amorfnji*, аморфный) ajeno a sí mismo.

Al final del lento camino que la lleva a abandonar “Mark” —un camino marcado por la súplica “no hay prisa”—, Hana rompe el juramento de virgen jurada y descubre nuevamente su cuerpo, rompiendo así el núcleo de muerte, apatía y fealdad que se había apoderado de ella en diecisiete años de cautiverio.

Hana intenta concentrarse sobre su cuerpo. El hombre que temía podría tenazmente resistir en ella se ha ido. Ese hombre era sólo una costra superficial, [la prima] Lila tenía razón, Mark Doda había vivido solo en los gestos masculinos que Hana se había esforzado de imitar, en la piel arruinada por la mala comida y la falta de atención.

Mark Doda había sido el producto de su voluntad de hierro. (137)

Con esta novela, como en otras —pienso en particular en *Sole bruciato* (*Sol quemado*, editado en albanés en 2000 con el título *Yjet nuk vishen kështu* y en italiano en 2001) y *Piccola guerra perfetta* (*Pequeña guerra perfecta*), escrito en italiano y editado en 2011—, Elvira Dones insinúa en la narrativa italiana contemporánea una mirada hiriente sobre la mujer que se enriquece con la experiencia de su *alteridad extraña*: mujer ella misma, escritora, expatriada, testigo y denunciante del sufrimiento que las migraciones han infligido a las mujeres albanesas en la década de los noventa y a la cuales ha sido dada muy poca voz. No es casualidad que el *cuervo* sea uno de sus sujetos privilegiados, siendo el depósito de las cicatrices físicas y psicológicas con las cuales la violencia de la prostitución y la guerra (las sistemáticas violaciones bélicas en Yugoslavia y Kosovo como un instrumento de limpieza étnica) marca a las mujeres<sup>10</sup>.

Si en Elvira Dones es imperativa la reflexión sobre la mujer en el contexto del éxodo migratorio albanés iniciado tras la implosión soviética, en una escritora como Igiaba Scego es la reflexión sobre la identidad poscolonial el corazón y la poética de su escritura<sup>11</sup>.

En el libro autobiográfico *La mia casa è dove sono* (*Mi hogar es donde estoy*), escrito en 2010, Scego cuenta la historia de su familia, forzada a huir de Somalia debido a la dictadura socialista que siguió a la colonización italiana. Reflexionando un día sobre la diáspora de sus seres queridos, dispersos por toda Europa, Scego observa (2017: 16): “En el bolsillo cada uno de nosotros tenía una distinta ciudadanía occidental. En el corazón, en cambio, teníamos el dolor de la misma pérdida. Llorábamos la Somalia perdida por una guerra que no lográbamos entender”: una guerra, después de todo, causada por el deseo de encontrar nuevamente la propia identidad africana después de años de opresión. En la Mogadiscio mussoliniana “Italia estaba en todas partes, en los nombres de las calles, en los rostros de los mestizos rechazados” (Scego, 2017: 30), en el idioma impuesto, en los mapas modificados, en las escuelas que enseñaban una cultura alienígena:

Tal vez tanto yo como él [mi hermano/primo] hubiéramos tenido que estudiar otras cosas: nuestra historia africana, por ejemplo —en cambio, los africanos siempre estudiando la historia de los demás—. Y así nos convencimos de descender de los romanos o los galos en lugar de los Yoruba y los antiguos egipcios. La escuela colonial sembraba en nosotros dudas y laceraciones. (28)

La escritura se convierte en el medio a través del cual Scego pretende solicitar el debate sobre la inacción que ha caracterizado la reflexión poscolonial italiana, nunca analizada a fondo o simplemente enfrentada con tonos suaves y condescendientes.

<sup>10</sup> Para una profundización sobre la bibliografía de Elvira Dones véase Livezeanu *et al.* (2007).

<sup>11</sup> Véase Manetti *et al.* (2011).

Italia se había olvidado de su pasado colonial. Se había olvidado de haber sometido al infierno los somalíes, los eritreos, los libios y los etíopes. Había borrado esa historia con un fácil borrón y cuenta nueva.

Esto no significa que los italianos hayan sido peores que otros pueblos colonizadores. Pero ellos eran como los otros. Los italianos violaron, asesinaron, ridiculizaron, contaminaron, despojaron, humillaron los pueblos con los que entraron en contacto. Hicieron como los ingleses, los franceses, los belgas, los alemanes, los americanos, los españoles, los portugueses. Pero en muchos de estos países después del final de la Segunda Guerra Mundial ha tenido lugar una discusión, se ha peleado enérgicamente, los intercambios de puntos de vista han sido duros e impetuosos, se ha cuestionado sobre el imperialismo y sus crímenes; se han publicados estudios; el debate ha influido sobre la producción literaria, no ficción, filmica, musical. En Italia, en cambio, silencio. Como si nada hubiera sucedido. (20)

La escritora ítalo-africana quiere dar voz a los abandonados que las migraciones producen y esconden en las grietas de las fronteras<sup>12</sup>, haciéndolos sentir exiliados sin un centro, una masa amorfa acumulada en los *no-lugares* de las ciudades. De hecho, es la estación el *lugar no vivible* —para retomar las palabras de Lotman y Uspenski (1982: 227)— donde Scego niña descubre que en su ciudad natal, Roma, una avalancha de inmigrantes somalíes está pudriéndose en la melancolía del mundo perdido, en el *buufis*<sup>13</sup>.

Durante años me sentí amenazada por la carga de dolor y esperanza que [la estación] Termini llevaba consigo. Yo quería ser otra cosa distinta de ella. La percibía como un obstáculo para mi formación. Aún no sabía que una vida serena no podía prescindir de ella. Porque allí estaba mi principio. Porque allí estaba enterrado mi cordón umbilical. En México una leyenda cuenta que la casa es el lugar donde entierran el cordón umbilical que te alimentó antes de nacer. Así que tal vez mi casa era la estación de Termini. El principio que no debería olvidar. (106)

La *casa* es un lugar suspendido en el tiempo y el espacio, donde es suficiente la fragancia de un café de jengibre, el sabor intenso de un *beer iyo muufo* o de un *bariis Iskukaris*<sup>14</sup> o el sonido del canto materno (*Sheeko sheeko sheeko xariir*, es decir, *Había una vez...*) para que el desterrado encuentre una imagen descolorida de sus raíces. Como en Dones, encontramos el *cuervo*, que en la cultura africana —Scego nunca deja de repetirlo— es un constructor del espacio comunitario: un espacio impregnado de sensaciones, olores, sonidos, sabores, colores compartidos que forman parte de la identidad personal y cultural.

## Conclusión

Muchos de los que trabajaron estrechamente con Lotman han atestado<sup>15</sup> como en él el pensamiento científico nunca fuera un ejercicio de la mente como un fin en sí mismo, sino una actividad existencial puesta al servicio de su gente. Aquel *bárbaro* que “aparece hoy a la periferia de la cultura y mañana se hallará en el centro de la actividad cultural” (Lotman, 1984: 140) es una enunciación que conlleva en sí la experiencia de una vida: desde la condición de silencio y vigilancia en la cual escribía en los años sesenta, Lotman llega a tener en el periodo 1986-1991 un ciclo de lecciones públicas para “sembrar lo razonable, lo bueno, lo eterno” (Lotman, 1995: 49) entre las personas desorientadas frente a la progresiva desintegración de la Unión Soviética y los consecuentes y sin precedentes escenarios de reconstrucción geopolítica, económica, social y lingüístico-cultural.

Sobre la estela de las reflexiones del semiólogo ruso hemos visto como Elvira Dones y Igiaba Scego han tratado de dar espacio a la voz de los últimos, y en particular la de las mujeres —una voz quemada, silenciada, manipulada por milenios de historia (Scego, 2017: 58)—, exigiendo así que la literatura actúe como un llamamiento urgente a todas las situaciones de *izgoínichestvo* que marcan la era contemporánea. Si el exiliado es una criatura a mitad, la escritura de frontera puede convertirse en un medio para recomponer fracturas,

<sup>12</sup> Véase también Scego (2008) y Scego (2015).

<sup>13</sup> Véase Horst (2006) y Jinnah (2017).

<sup>14</sup> Dos platos típicos de Somalia.

<sup>15</sup> Véase Kiselióva (2005).

curar heridas y recuperar, como nos recuerda la autora ítalo-africana, aquella sensación de principio e integridad que constituye el yo interior de cada uno desde el nacimiento.

### Referencias bibliográficas

- Dones, E. (2001). *Sole bruciato*. Milán: Feltrinelli.
- Dones, E. (2011). *Piccola guerra perfetta*. Turín: Einaudi.
- Dones, E. (2015). *Vergine giurata*. Milán: Feltrinelli (1° ed. 2007).
- Gherlone, L. (2016). Vygotsky, Bakhtin, Lotman: Towards a Theory of Communication in the Horizon of the *Other*. *Semiotica* (213), 75-90.
- Ginzburg, N. (1949). Il mio mestiere. En N. Ginzburg (1998). *Le piccole virtù* (pp. 65-82). Turín: Einaudi (1° ed. 1962).
- Hobsbawm, E. (1999). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: CRÍTICA (Editorial Grijalbo Mondadori).
- Horst, C. (2006). Buufis amongst Somalis in Dadaab: the Transnational and Historical Logics behind Resettlement Dreams. *Journal of Refugee Studies*, 19(2), 143-157.
- Jinnah, Z. (2017). Cultural Causations and Expressions of Distress: a Case Study of Buufis Amongst Somalis in Johannesburg. *Urban Forum*, 28(1), 111-123.
- Kauchtschischwili, N. (1996). Florenskij, Bachtin, Lotman (diálogo a distancia). *Slavica tergestina* (4), 65-80.
- Kiseliova, L. N. (2005). Iu. M. Lotman. Sobesednik: obschenie kak vospitanie (Iu. M. Lotman. El interlocutor: comunicación como educación). En Iu. M. Lotman (2005). *Vospitanie dushi* (pp. 598-611). San Petersburgo: Iskusstvo-SPB.
- Livezeanu, I. et al. (Eds.) (2007). *Women & Gender in Central and Eastern Europe, Russia, and Eurasia: A Comprehensive Bibliography*. Nueva York: M. E. Sharpe.
- Lotman, Iu. M. (1974). Un modelo dinámico del sistema semiótico (Dinamicheskaia model' semioticheskoi sistemy). En Iu. M. Lotman (1998). *La semiosfera. Vol. 2: Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio* (pp. 63-80), D. Navarro (Ed.). Madrid: Cátedra.
- Lotman, Iu. M. (1977). Kul'tura kak kollektivnyi intellekt i problemy iskusstvennogo razuma (La cultura como intelecto colectivo y los problemas de la inteligencia artificial). En Iu. M. Lotman (2000). *Semiosfera* (pp. 557-567). San Petersburgo: Iskusstvo-SPB.
- Lotman, Iu. M. (1984). La dinamica dei sistemi culturali (Dinamika kul'turnyj sistem). En Iu. M. Lotman (1985). *La semiosfera. L'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti* (pp. 131-145). Venecia: Marsilio Editori.
- Lotman, Iu. M. (1995). Ne-memuary (No-memorias). En Iu. M. Lotman. *Lotmanovskii sbornik. Vol. 1* (pp. 5-53). Moscú: Izdatel'stvo ITS-Garant.
- Lotman, Iu. M., y B. A. Uspenski (1971). Sobre el mecanismo semiótico de la cultura (O semioticheskome mehanizme kul'tury). En Iu. M. Lotman (2000). *La semiosfera. Vol. 3: Semiótica de las artes y de la cultura* (pp. 168-193) D. Navarro (Ed.). Cátedra: Madrid.
- Lotman, Iu. M., y B. A. Uspenski (1982). “Izgoi” i “izgoinichestvo” kak sotsial'no-psijologicheskaia pozitsiia v russkoi kul'ture preimuschestvenno dopetrovskogo vremeni (“Svoe” i “chuzhoe” v istorii russkoi kul'tury). En Iu. M. Lotman (2002). *Istoriia i tipologiia russkoi kul'tury* (pp. 222-232). San Petersburgo: Iskusstvo-SPB.
- Manetti, B. et al. (Eds.) (2011). *World Wide Women. Globalizzazione, Generi, Linguaggi. Vol. 3 – Selected Papers*. Turín: Cirse.
- Scego, I. (2008). *Oltre Babilonia*. Roma: Donzelli.
- Scego, I. (2015). *Adua*. Florencia, Milán: Giunti.
- Scego, I. (2017). *La mia casa è dove sono*. Turín: Loescher (1° ed. 2010).
- Simon, G. (1991). *Nationalism and Policy toward the Nationalities in the Soviet Union: From Totalitarian Dictatorship to Post-Stalinist Society*, (Karen Forster y Oswald Forster, trad.) Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press.

- Velmezova, E. (Ed.) (2015). *L'École sémiotique de Moscou-Tartu / Tartu-Moscou. Histoire. Épistémologie. Actualité: Slavica Occitania* (40). Toulouse: Universidad de Toulouse.
- Young, A. (2000). *Women who Become Men: Albanian Sworn Virgins*. Oxford, Nueva York: Berg Publishers.
- Zia-Ebrahimi, R. (2007). Empire, Nationalities, and the Collapse of the Soviet Union. Recuperado de <http://geohistory.today/empire-nationalities-soviet-union>



## DE ALMAS ERRANTES Y ESPACIOS LIMINALES: RESEMANTIZACIÓN DE MIGRACIÓN Y FRONTERA EN *MORTAL LOVE* (2004)

González de Gatti, María Marcela  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
marcelagdegatti2013@gmail.com

### Introducción

*Mortal Love* (a partir de ahora, *ML*) es la séptima novela de Elizabeth Hand, una escritora estadounidense nacida en 1957, y reconocida por sus copiosos premios literarios en el género fantástico. Como la propia vida de Hand, que se reparte entre la costa de Maine, en Estados Unidos, y Camden Town, en Londres, *ML* se ambienta en ambos lados del Atlántico y desarrolla tres líneas argumentales en dos marcos temporales divergentes – la era victoriana y la época contemporánea – que se entrelazan mediante vínculos fraternales e intergeneracionales. Los personajes masculinos son seducidos por enigmáticas mujeres cuyo encuentro produce una revitalizada inspiración para la creación artística pero deja cicatrices de diversa magnitud. Isolde, Evienne, Vernoraxia y Larkin son los nombres de avatares de un mismo espíritu femenino capaz de atravesar fronteras: una mujer arborea, que en su reencarnación actual, irradia un efluvio de bellotas, manzanas verdes y savia, en tanto que la puede acompañar un fulgor verde esmeralda y halos de pétalos blancos.

### Tres líneas argumentales en una estructura helicoidal de doble nivel diegético

La *primera* de las cuatro partes de la novela contextualiza las dos primeras líneas argumentales. El psiquiatra inglés Thomas Learmont recibe de su colega alemán, el Dr. Hoffmann, una carta que reporta la trágica desaparición de su paciente Isolde en un incendio. La reminiscencia de un encuentro sexual con una misteriosa mujer en su infancia impulsa a Learmont a infligirse una quemadura. El psiquiatra dedica sus energías a capturar alguna manifestación de la sobrecogedora mujer. Por esta razón, *colecciona* pacientes psiquiátricos en su hospital. En el nivel contemporáneo, el texto introduce a Val Comstock, nieto del pintor Radborne Comstock. A la edad de seis años, Val descubre las obras de su abuelo y se obsesiona con la pintura de una mujer desnuda de entre cuyas piernas fluye una luz verde plateada. Frente al perturbador lienzo, Val escucha la voz de la mujer llamándolo por otro nombre. En una ola de creatividad, Val diseña un mundo fantástico e incorpora la mujer, a quien apoda *Vernoraxia*.

La *segunda* parte de la novela, que introduce la tercera línea argumental, se enfoca en Daniel Rowlands, un crítico estadounidense que ha tomado su año sabático en Londres para desarrollar una investigación titulada *Mortal Love*, cuyo objetivo es reunir todas las versiones del mito de Tristán e Isolda. Durante su estadía, conoce a la inquietante Larkin Meade, una expaciente psiquiátrica que ha tenido una relación sentimental con el amigo músico – Nick Hayward – de ambos. Larkin guarda un desconcertante parecido con las mujeres inmortalizadas por Dante Gabriel Rossetti (1828-1882) y despliega conocimientos inescrutables sobre el arte y la vida de los prerrafaelistas. Una pintura que le obsequió Jacobus Candell porta una leyenda – “El perro aún no ha saltado” – frase tomada, según Larkin, de la obra *El Rey Orfeo*, un *Breton lay* que data de finales del siglo trece y narra la historia de Herodis, la esposa de Sir Orfeo, un rey inglés y eximio arpista. Con resonantes ecos del mito clásico de Orfeo, la historia refiere cómo Herodis es forzada a descender a un mundo sobrenatural del cual mucho tiempo después el rey la rescata gracias al poder de su música que cautiva al soberano que la mantiene prisionera.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> La leyenda en el cuadro procede, en realidad, de la historia del Rey Herla, un rey legendario de los antiguos británicos que hizo un pacto con el Rey de los Enanos (según los mitos y leyendas recogidos por Walter Map (1140-1208/1210) en el siglo XII). Si este asistía a la boda de Herla, este último debía corresponderle. Ambos cumplen su promesa y el rey Herla desciende al mundo subterráneo del Rey enano. Al finalizar la fiesta, este despide a Herla con el obsequio de un sabueso y la advertencia de no desmontar antes de que el perro salte a

En la historia ambientada en el siglo diecinueve, el joven Radborne Comstock acaba de llegar a Londres, donde, gracias a su talento para el arte imitativo, atrae el interés de Thomas Learmont. A poco de socializar con Radborne, Learmont lo contrata para asistir a un paciente internado en su hospital psiquiátrico, situado en Cornwall. Allí Radborne conoce a Evienne Upstone, una paciente que ha sido modelo de los artistas de la Hermandad Prerrafaelista y ha provocado la demencia de Jacobus Candell, el otro interno. Evienne revela su identidad a través de una historia que desgrana en presencia de Radborne. Mirando hacia el mar, Evienne cuenta que solía existir un reino allí que ahora está en ruinas. Su reina, seducida por una pintura de un paisaje desconocido, dejó su trono para buscarlo y se extravió en nuestro mundo. Sin que ella lo sospechara, su esposo dejó el reino para rescatarla pero extravió el rumbo. Al llegar al borde de la tierra, la reina saltó al mar y fue consumida por las llamas. De manera sorpresiva, se presenta Swinburne, quien advierte a Radborne sobre la naturaleza de los experimentos escopofílicos de Learmont y le obsequia una colección de leyendas del folklore celta de los pueblos de Cornwall.

La *tercera* parte de la novela comienza con el viaje a Londres que Val debe hacer para entregar una mitad de un díptico de Tristán e Isolda ejecutado por Radborne, como parte de una transacción comercial. La obra se ha partido por la mitad de modo tal que los amantes han quedado separados en el momento en que se disponen a beber la poción de amor eterno. El comprador, que posee la otra mitad del díptico, con la imagen de Tristán, es Russell Learmont, un magnate de la industria farmacéutica que colecciona arte – como lo hacía su abuelo, Thomas Learmont. Cuando Val destapa la obra, descubre que el rostro de Isolda concuerda con el de Vernoraxia. En una fiesta de agasajo a Russell Learmont, Daniel presencia una sesión de terapia que administra a Nick la Dra. Juda Trent, una psicóloga Jungiana, acompañada de un perro con el mismo nombre que la mascota de Evienne. Dejando al descubierto profundas laceraciones, Nick exhorta a Daniel a interrumpir su relación con Larkin.

En el nivel diegético victoriano, deslumbra a Radborne la colección de pinturas de Thomas Learmont, creadas por sus pacientes. Jacobus Candell, en particular, está ejecutando una pintura sobre una procesión. Una mujer cabalga un caballo blanco con un perro en su montura, en tanto que una leyenda en el cuadro reza, “el perro no ha saltado aún”. También captura su atención el cuento *Queen Eselt*, del libro concedido por Swinburne, que relata una historia sobre un matrimonio real congelado en la frontera entre dos mundos por desoír el mandato de la Reina, quien les regala un perro antes de salir y les recomienda no apearse antes de que el perro salte. Evienne desaparece inexplicablemente y el hospital es arrasado por un incendio. Thomas Learmont solo demuestra afán por rescatar su colección mientras que Radborne recibe el providencial socorro de Swinburne.

En el nivel diegético contemporáneo, Daniel investiga sobre mitología y el nombre *Blodeuedd*<sup>2</sup> que tuvo ocasión de escuchar con referencia a Larkin. Nick revela que Larkin

tierra. Cuando Herla vuelve a su mundo, nadie entiende su idioma porque han pasado trescientos años, y no tres días de fiesta como cree, y su reino ha sido conquistado por los anglosajones. Alguien le cuenta una historia de una reina (la esposa de Herla) que hace mucho tiempo desapareció con el Rey de los Enanos por la hendidura de una roca. La sorprendente noticia deja a Herla y sus hombres estupefactos y algunos desmontan sin recordar el consejo, por lo que son reducidos inmediatamente a polvo. Herla recuerda a los demás hombres que no deben moverse hasta que el perro salte. La historia concluye con la leyenda de que el perro aún no ha saltado y Herla y sus cortesanos son una especie de eterna cabalgata errante (Lecouteaux 128-137).

<sup>2</sup> El mito de Blodeuedd pertenece a la cuarta rama de la colección *Four Branches of the Mabinogi*, que reúne la prosa literaria más temprana de Gran Bretaña. Originariamente escrito en Gales, el texto de *Mabinogi* está dividido en cuatro partes, o ramas. Los cuentos incluidos, que se interrelacionan entre sí y fueron compilados en los siglos XII y XIII, a partir de tradiciones orales anteriores, constituyen los relatos más importantes de la literatura galesa. Blodeuedd – que literalmente significa *cara de flor* – es una mujer creada enteramente a partir de varios tipos de flores por los magos druidas Math y Gwydion para contrarrestar la maldición que pesaba sobre el héroe Lleu Llaw Giffes, quien por un conjuro de su madre, no podía casarse con una mujer mortal. Blodeuedd comete un acto de infidelidad por el cual es convertida en un búho y condenada a la separación de las demás aves y una vida nocturna en ostracismo. El intertexto de Blodeuedd en *ML* explica la extraña aparición de plumas. Las asociaciones que pueden establecerse entre el búho como criatura de la noche y su

posee un manuscrito original que cuenta la historia del Cortejo de Etain.<sup>3</sup> Mientras registra los libros esotéricos de Nick, Val encuentra un viejo cuaderno extraviado, donde dibujaba y escribía poesías bajo el pseudónimo del Rey Herla antes de que fuera diagnosticado y medicado por un desorden mental, lo cual lo drenó de su caudal creativo. El súbito reconocimiento recíproco de Larkin y Val los incita a una rápida huída que provoca un salto del perro de Juda. Daniel y Juda los persiguen hasta un pasaje en la costa de Cornwall que conduce a Lyonesse. En el sitio del hospital de Learmont, Larkin se ha reunido con su consorte. Dormidos en una glorieta de plantas, ambos comparten un mismo corazón que late con vigor. Juda revela la identidad de Val como el rey Herla, el consorte de la reina, a cuyo amor renuncia Daniel.

Después del trepidante vórtice de acontecimientos, la *cuarta* parte solamente contiene unos informes periodísticos que reportan la desaparición de Russell Learmont en un naufragio cerca de las costas de Maine y una exhibición en la *Tate Gallery*, a la cual Learmont ha legado su colección. En una muestra especial, se destaca por su audaz erotismo una obra de una artista hasta ahora desconocida – Evienne Upstone – descubierta debajo de la pintura de Isolda de Radbone durante su restauración. Daniel abandona su proyecto de investigación y, en un arrebató de inusual creatividad, se dispone a escribir una novela con el título de *Mortal Love*.

### **La resemantización de los principales componentes de fragmentos de relatos míticos**

El mito clásico de Orfeo subyace al relato de Sir Orfeo y la historia legendaria del rey Herla, con cuyas hebras y retazos *ML* construye una densa urdimbre alternativa en imitación de un mito. En el relato mitológico clásico de Orfeo, este se embarca en una heroica travesía a los infiernos para rescatar a su amada, pero el paso del mundo natural al sobrenatural es trágico, puesto que Orfeo pierde a Eurídice por segunda vez, debido a la falla humana de la falta de paciencia. De igual modo, en *ML*, el paso del mundo sobrenatural al mundo de los mortales tiene consecuencias lacerantes. La novela alegoriza mediante un relato con componentes míticos transformados, el nacimiento de una nueva creación artística en *terra incognita*, inasequible para quien quiera desentrañar el misterio del arte armado de herramientas racionalistas y científicas, como las que suele blandir Thomas Learmont. La migración desde un mundo a otro de distinta dimensión en un viaje sin retorno es emblemático del peligro que importa el cruce de fronteras implícito en el trance del artista creador: su búsqueda de una visión artística puede ser un viaje sin retorno, o dicho acto creativo solo es facilitado por un estado de alteración psíquica. El hecho creativo se produce en un territorio liminal, y el encuentro entre el alma creadora y la musa inspiradora es traumático y destructivo para ambos.

La historia de Larkin construye una prolongada cadena intertextual en la que se engarzan como gemas otras figuras femeninas míticas como Proserpina, Circe, *la belle dame sans merci*, de la poesía de John Keats, a su vez vinculada con criaturas mitológicas tales como hechiceras, sirenas y ondinas, y varios personajes femeninos inmortalizados por Rossetti en sus clásicas yuxtaposiciones de Eros y Tánatos. El desfile de estas alusiones en el contexto de una investigación sobre Tristán e Isolda confirma que el amor eterno y trágico que une y separa es la esencia destilada del vórtice del cual fluye – o en el que desemboca – el torbellino helicoidal en el que la reiteración de relatos míticos engrosa semánticamente el

---

supuesta sabiduría apuntan doblemente hacia una especie de mundo paralelo y a una fuente no convencional de conocimiento.

<sup>3</sup> La historia de Etain narra la vida de una hermosa mujer que sufre una serie de metamorfosis y tiene el don de reencarnarse indefinidamente, aunque sin memoria de sus transmigraciones. “El Cortejo de Etain” se encuentra preservado de manera fragmentaria en el manuscrito *The Lebor na nUidre* y en forma completa en el *Yellow Book of Lecan*. Se trata de los manuscritos irlandeses que contienen gran parte del Ciclo de Ulster (uno de los cuatro ciclos en que se divide el cuerpo de leyendas y sagas heroicas de la tradición irlandesa que se desarrollan alrededor del primer siglo D.C), elaborado entre 1391 y 1401. Se considera que este mito pudo haber sido la fuente del *Breton lay* “Sir Orfeus”, que es un relato que fusiona elementos del mito clásico de Orfeo y folklore irlandés.

personaje de Larkin y sella su destino como *femme fatale*. Los mundos son contiguos pero irreconciliables. El contacto entre la diosa-musa y el artista es recíprocamente perjudicial y permanece blindado en un insoluble misterio, que subvierte las posibilidades de penetración del razonamiento científico.

En efecto, la relación entre Evienne/Larkin y sus enamorados puede ser leída como una alegoría de la inspiración artística y su misteriosa imbricación con estados mentales especiales. La novela hace hincapié en el cruce de niveles ontológicos correspondientes a distintas dimensiones y espacios históricos. Esta intersección se produce de manera más evidente cuando el mundo ficcional integra personajes mitológicos, personajes literarios, y personajes históricos, especialmente artistas, y cuando la novela se quiebra en dos marcos temporales – uno victoriano y otro contemporáneo – que replican, a nivel estructural, el quiebre de la subjetividad. Pero el cruce arriesgado de fronteras en actos de migración desde un universo a otro paralelo también se hace evidente toda vez que un personaje se dispone a participar en un acto de creación artística. En el centro del capítulo noveno de una totalidad de diecisiete, es decir la médula estructural del libro, el pintor Jacobus Candell muestra a Radborne una pintura oval cargada de motivos que aluden a los componentes míticos ya mencionados. Candell declara que su pintura registra el regreso de las personas de una noche de bodas y que todo lo que hay en el lienzo irradia de la hendidura, un ónfalo que,<sup>4</sup> sumado a la circulación en espiral, provoca un movimiento telescópico orientado a succionar al lector al corazón del texto, un mundo que ha transportado al artista alienado de manera irreparable.

De ninguna manera es inocente la elección de la fecha en que Radborne visita Londres, es decir unos días antes de la celebración de *Samhain*, la época en que los ancestros de la madre irlandesa de Radborne suponían que se podía acceder a otro mundo. Según la mitología celta, los mortales podían acceder al otro mundo, en lugares especiales tales como sitios velados o nebulosos, por caso, pantanos, cavernas y riberas juncosas, o en determinadas épocas, tales como *Samhain* – 1º de noviembre – , que permaneció en festivales paganos aún con posterioridad a la cristianización, y tiempos liminales como el amanecer, o condiciones climáticas brumosas o indeterminadas. Aunque los mortales regresaran, lo hacían irreversiblemente cambiados por su experiencia.

Brian McHale toma en préstamo de Roman Jakobson el concepto de dominante como el “componente focalizador de una obra de arte” que “gobierna, determina y transforma los otros componentes” (citado en McHale 6). McHale luego se encarga de explicar que la literatura postmoderna toma motivos y *topoi* de la literatura fantástica porque a ambos los rige una dominante ontológica, concepto de suma relevancia al análisis de *ML*.

La mayoría de las teorías sobre lo fantástico define dicho género o categoría a partir de la confrontación entre dos instancias fundamentales: lo real y lo imposible (o sus sinónimos: sobrenatural, irreal, anormal, paranormal). David Roas revisa algunas de las principales aproximaciones teóricas a lo fantástico: así, Castex señala que este “se caracteriza (...) por una intromisión brutal del misterio en el contexto de la vida real” (citado en Roas 1); Caillois afirma que lo fantástico “manifiesta un escándalo, una rajadura, una irrupción insólita, casi insoportable, en el mundo real” (citado en Roas 1); y para Vax, la narración fantástica “se deleita en presentarnos a hombres como nosotros en presencia de lo inexplicable, pero dentro de nuestro mundo real”, a lo que añade que “[l]o fantástico se nutre de los conflictos entre lo real y lo imposible” (citado en Roas 1). La convivencia conflictiva de lo posible y lo imposible define a lo fantástico y lo distingue de categorías cercanas, como *lo maravilloso* o *la ciencia ficción*, en las que ese conflicto no está presente.

<sup>4</sup> El ónfalo, del vocablo griego que significa ombligo, se refiere al centro del mundo. Paul Ciholas explica que el ónfalo definía “el centro divino del mundo”, “el centro mítico de la tierra” y “el imán espiritual que atraía los innumerables fragmentos de viejas prácticas religiosas” (14-15). En *ML* el ónfalo emblematiza el espacio liminal entre los dos mundos adyacentes, por el que el artista vislumbra la fuente de su creación y su acceso a una visión que tiene un aura tan divino como impenetrable.

Al implicar o facilitar una confrontación entre lo posible y lo imposible, lo normal y lo paranormal, lo fantástico precipita el conflicto entre “las normas del mundo real (las leyes de la naturaleza) y las normas sobrenaturales o de otro mundo”, y representa “una zona de vacilación” y “una frontera (...) entre este mundo y el mundo contiguo” (75). El conflicto, especifica McHale, puede producirse de dos maneras: “otro mundo penetra o invade nuestro mundo (...) o un representante de nuestro mundo traspasa un puesto fronterizo del otro mundo” (75).

Claramente *ML* sirve de escenario para la irrupción del otro mundo en el universo de los mortales mediante el tránsito no solo de personajes sobrenaturales como Evienne/Larkin sino también de Val y la Dra. Juda Trent que ingresan al territorio de los mortales para socorrer a Evienne/Larkin. El texto especifica lugares de choque y encuentro entre estas dimensiones, como el inhóspito paraje donde se yergue el hospital mental de Learmont, que son portales a través de los cuales son posibles las transgresiones. Y la historia se ubica en una fecha vinculada con la migración de almas entre los dos mundos, fecha en la que colapsaban los muros de separación entre ambos. Evienne/Larkin, y sus coterráneos, pueden realizar acciones que contravienen las normas del espacio habitado por los demás personajes, tales como viajar a través del tiempo, reencarnarse varias veces sin tener memoria de ello, emitir luminosidad, consumir o regurgitar objetos tales como joyas, que infringen las leyes biológicas humanas, y cambiar las dimensiones y el funcionamiento de sus cuerpos.

Los relatos y leyendas que emplea intertextualmente *ML* provienen de sistemas mitológicos y corresponden al mundo de lo maravilloso. En contraposición con lo fantástico, lo maravilloso se desarrolla en un mundo secundario, cuyas leyes no son las mismas que rigen nuestro universo. Por lo tanto, lo sobrenatural no entra en conflicto con nuestro concepto de realidad y “los personajes que habitan estas historias aceptan los encantamientos y los sucesos extraordinarios de todo tipo como algo normal”, ya que “[l]o sobrenatural desde la perspectiva de nuestra realidad es, por tanto, plenamente natural en el nuevo mundo inventado” (González de la Llana Fernández, párr. 11). *ML* construye personajes y situaciones a partir de elementos tomados del mundo maravilloso de la mitología celta pero luego los inserta en el mundo real y natural de los demás personajes, es decir, Londres y Cornwall en la era victoriana y en la era contemporánea, y les permite comportamientos que entran en conflicto con los universos de los otros personajes y el de los lectores, es decir *fantastiza* los elementos tomados del mundo maravilloso. Con estas operaciones, la novela intensifica las fronteras ontológicas y profundiza el conflicto en el centro del texto: por un lado, la conexión entre la mente artística y los estados de alteridad psíquica no pueden ser dilucidados por la ciencia, y por el otro, las travesías hacia el inconsciente que alimentan la creación artística y el contacto con una inspiración cuasi sobrenatural pueden convertirse en estados de alienación permanente.

### **Conclusión**

La novela *ML* dirige vigorosas interpelaciones a sistemas derivados de la aplicación de un racionalismo extremo. Este incluye el racionalismo económico contemporáneo y la maquinaria conspirativa de la industria farmacéutica y el capitalismo avanzado, responsable de tratar, por un lado, al arte como un *commodity*, y por otro, a la mente creativa pero alterizada por su poder visionario, como una mente patológica que debe ser medicada para satisfacer las demandas de un mundo pragmático, deficiente en poderes imaginativos. Los Learmont representan, por un lado, el proyecto iluminista que encumbró a la razón pura y, por el otro, maquinarias simbólicas del capitalismo avanzado como la industria farmacéutica. Thomas Learmont colecciona artistas para su proyecto científico, ya que el principio rector de sus investigaciones no es la cura sino un control fáustico de la verdad, en tanto que su nieto Russell colecciona artefactos pero comercializa un exitoso anti-depresivo que disciplina la mente creativa y la domestica según una agenda pragmática consonante con el racionalismo económico. En su doble marco temporal, la novela interroga estos sistemas trazando una genealogía hasta las filosofías imperantes en el siglo

diecinueve. El texto monta su programa claramente subversivo respecto del pasado invocado a partir de la utilización del brío transgresor del estilo prerrafaelista, reutilizando productivamente sus energías. El texto no solo resucita figuras rebeldes como el poeta Swinburne sino que también verbaliza las estrategias pictóricas de los prerrafaelistas, quienes daban la espalda a los avances tecnológicos de la época mediante su celebración de temas arturianos, ambientaciones medievales y míticas y la combinación oximorónica de un exacerbado realismo con evasiones simbólicas. Al transponer estos recursos al modo verbal, la novela opera un cruce más de fronteras. En la vehiculización de las ideas que propone el texto respecto de la naturaleza de la creatividad artística y los legados contemporáneos del racionalismo extremo, la resemantización de los motivos de la migración y la frontera juega un papel preponderante.

### Referencias bibliográficas

- Ciholas, P. (2003). *The Omphalos and the Cross: Pagans and Christians in search of a divine center*. Estados Unidos: Mercer University Press.
- González de la Llana Fernández, N. (2012). Entre lo fantástico y lo maravilloso. *Revista de Letras*. Recuperado de: <http://revistadeletras.net/entre-lo-fantastico-y-lo-maravilloso/>
- Hand, E. (2004). *Mortal love*. Nueva York: William Morrow, Harper Collins.
- Lecouteux, C. (2011). *Phantom armies of the night: The wild hunt and the ghostly processions of the undead*. Rochester, Vermont: Inner Traditions/ Bear & Co.
- McHale, B. (1987). *Postmodernist fiction*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Roas, D. (2009). Lo fantástico como desestabilización de lo real: Elementos para una definición. *Ensayos sobre ciencia ficción y literatura fantástica*. Ed. Teresa López Pellisa y Fernando Ángel Moreno. 94-123. Madrid: Asociación Cultural Xatafi y Universidad Carlos III de Madrid.

## ESTALLIDO DE FRONTERAS ONTOLÓGICAS Y TEXTUALES EN *THE DARK CLUE* (2001) DE JAMES WILSON

González de Gatti, María Marcela  
Facultad de Lenguas (UNC)  
Córdoba, Argentina  
marcelagdegatti2013@gmail.com

### Introducción

*The Dark Clue* (2001) (de ahora en más, *DC*) es la novela debutante del escritor inglés James Wilson (1948- ). La novela *DC* materializa su perenne fascinación por la obra y la vida de quien es conocido como “el más grande paisajista en la historia de la pintura inglesa” o “el pintor de la luz” – Joseph Mallord William Turner (1775-1851). La novela se anuncia como una secuela epistolar de la afamada novela de Wilkie Collins, *The Woman in White*, de la cual migran en préstamo tanto las figuras detectivescas de Walter Hartright y Marian Halcombe como la presencia espectral de Laura Hartright. Estos personajes son contratados por una poderosa figura ficcionalizada del mundo del arte para investigar la vida furtiva del pintor con el propósito de escribir un texto biográfico rival, que debería salvaguardar el honor del artista ante la supuestamente mordaz biografía que está siendo ejecutada bajo la cáustica pluma de George Walter Thornbury (1828-1876). La novela es una colección de textos pseudovictorianos que remiten a un universo en el que conviven personajes ficticios, personajes históricos ficcionalizados y personajes literarios revividos.

### El registro de una biocruzada<sup>1</sup> en una colección de textos confesionales e intimistas

La novela *DC* comienza con una nota firmada por el propio Walter Hartright en la que revela que el contenido de *DC* es un libro comenzado pero nunca terminado. Confiesa que ha dado las instrucciones para que el material – textos pseudovictorianos en forma de misivas, registros en cuadernos, asientos en diarios íntimos, memorándums y borradores de anotaciones privadas – sea sellado en una caja hasta que él, su esposa Laura, Marian Halcombe y los hijos del matrimonio hayan muerto. Sigue a continuación, sin mediación editorial alguna, la secuencia de textos, en orden cronológico de producción, separados en tres libros, a la manera de una *triple-decker*. *DC* retoma la historia de Water Hartright en el punto en que esta culmina en *The Woman in White*.

---

<sup>1</sup> Empleamos el término *biocruzada* como alternativo a *biobúsqueda* o *novela de bioquest*. Jon Thiem argumenta que las novelas de *bioquests*, protagonizadas por personajes biógrafos, típicamente constan de tres hebras narrativas: la búsqueda del biógrafo de los aspectos relevantes de la vida del sujeto histórico, es decir, el rastreo de documentos, informantes, lugares habitados por el sujeto, y otros; la vida del sujeto histórico en su integridad o parcialmente; y por último, un relato de cómo la búsqueda biográfica afecta la vida del biógrafo. Por esta razón, declara Thiem, las novelas de *bioquests* exponen el rol de la imaginación y las proclividades personales en la investigación histórica: “Desnudan el estatuto de construcción de la biografía al poner bajo escrutinio los métodos de la investigación, las disyuntivas de la interpretación, y las estrategias empleadas para dar forma a una historia interesante, coherente y sin fisuras”, a lo que añade el detalle no insignificante de que la novela de *bioquest* “dramatiza los problemas de identidad del biógrafo y muestra cómo su vida es enriquecida, complicada, o usurpada por su relación de intimidad con el sujeto histórico” ( 142). Una noción emparentada es la de *romances del archivo*, término acuñado por Suzanne Keen para referirse a novelas que “tienen escenas que se desarrollan en bibliotecas u otras estructuras que alojan colecciones de documentos y libros” y que presentan una investigación documental como acción fundamental de la trama. Keen además considera que los romances del archivo “reclaman para su construcción de mundos la posibilidad de responder a interrogantes sobre lo que realmente sucedió, aunque lo hagan sin renunciar a su licencia para inventar” (3). La variación a este modelo que *DC* introduce es la utilización del formato de testimonios directos que adapta de la fórmula de Collins, es decir la presentación de los eventos en una secuencia de cartas, registros en diarios íntimos y anotaciones personales de dos biógrafos. La preferencia por el término *biocruzada* se debe a que la motivación inicial de los biógrafos detectives *amateurs* es una especie de misión ética destinada a proteger al sujeto histórico de la infamia y la deshonra, y los personajes de Walter Hartright y Marian Halcombe emergen, según el propio autor de *DC*, del “mundo prerrafaelista del periodo victoriano tradío, obsesionado con el medievalismo y la hidalguía” y Walter es una especie de “galante caballero” lanzado al encuentro de una figura perteneciente al periodo más convulsionado de la era victoriana temprana (Wilson, “Background”, párr. 8).

En el *primer libro*, Walter inicia un recorrido que lo pondrá en contacto con una multiplicidad de personajes que paulatinamente convertirán a Turner en un acertijo insoluble. Marian y Walter acceden a *Sandycombe Lodge*, una de las casas de Turner, en la que solamente Walter desciende a un sótano envuelto en la más profunda oscuridad. El resultado de la breve visita de Walter es un rotundo cambio en su rostro, su expresión y sus movimientos, así como también una marcada alteración en su conducta. No hay revelaciones ni en las anotaciones de Walter ni en los registros de Marian de lo que Walter vio en el sótano, lo cual lleva a Marian a fantasear con las más audaces especulaciones, sin exclusión de la posibilidad de que el sótano contenga evidencia de algún crimen sangriento. El *segundo libro* versa sobre los numerosos textos, tales como diarios y colecciones de cartas, que pertenecen a personajes contemporáneos de Turner y revelan distintos aspectos del mundo del arte, en tanto que en el *tercer libro*, las revelaciones sobre Turner se vuelven más y más contradictorias hasta que emerge un flanco privado turbio con la insinuación de un posible sadismo. Los acontecimientos sugieren la participación de quienes encomiendan a Walter y Marian la biografía de Turner en una conspiración de proporciones mayúsculas que involucran el legado de Turner y un posible conflicto económico entre sus herederos y el estado británico. En tal caso, Walter y Marian serían tan solo peones en una partida de ajedrez orquestada por fuerzas que los exceden ampliamente. Nuevos descubrimientos sorprendentes y contradictorios llevan a Walter al borde de la locura.

### **El colapso de los límites entre biógrafo y sujeto biografiado: Los procesos de transformación de Marian**

En el universo de la *sensation novel* de Collins, Marian utiliza los métodos inductivos de Walter para conectar los indicios, coadyuva en la búsqueda de pruebas, participa en el examen cruzado de la evidencia y colabora con tareas de espionaje para facilitar el acceso a información secreta. En *DC*, más que hallar la conexión entre indicios y vestigios que permitan el desciframiento de un hecho oculto, Marian construye las huellas que conducirán a una versión autocomplaciente de una realidad pasada para luego, desde una mirada benévola hacia el sujeto de su investigación, hilvanar una narrativa coherente y sin fisuras.

Un repaso del recorrido de Marian en la galería durante una muestra de Turner permite constatar que su mirada no es inocente porque parte del preconceito de la existencia de un secreto – el *crimen* de ciertas rarezas recurrentes que constituyen una especie de mensaje en código cuyo desciframiento se siente impulsada a realizar. Tal recorrido también evidencia el grado de identificación de la protagonista con una función hermenéutica expresiva más que científica y positivista, lo cual contribuye a sabotear sus presunciones sobre la labor metódica que subyace a la aplicación del método inductivo en el esclarecimiento de un crimen al igual que en los procedimientos biográficos.

A manera de ejemplo, Marian dirige su atención hacia una pintura que representa el mito de Apolo y la Sibila.<sup>2</sup> Tal como reza la leyenda que acompaña a la pintura, el conmovedor tema está reflejado en el paisaje de Turner, puesto que se observa que “[e]l paso del tiempo ha forjado cambios en la arquitectura romana del centro turístico, pero la belleza dorada del paisaje permanece indemne” (Turner, *Bay*, “Subtítulo de Exposición”). Sin embargo, para Marian, los detalles más llamativos de la pintura son una construcción arquitectónica semioculta que Marian antropomorfiza al dictaminar que semeja un cráneo humano semienterrado, y una serpiente al acecho de alguna presa. Marian siente que ha comprendido el tema mitológico de la pintura pero que persiste un interrogante abierto.

<sup>2</sup> El mito de Apolo y la Sibila de Cumas refiere que la Sibila pidió un deseo al dios Apolo, quien estaba enamorado de ella. La Sibila pidió tener tantos años como granos de arena podía contener en su puño, que eran más de mil. El dios concedió su deseo, pero como la Sibila olvidó pedir que el don de la longevidad estuviese acompañado por el don de la juventud, a medida que pasaba el tiempo fue arrugándose y consumiéndose hasta quedar del tamaño de un canario. Entonces fue encerrada en una jaula y cuando los niños se burlaban de ella, solo expresaba que quería morir (Gómez Gallego, párr. 4).



Es cuando Marian posa su mirada sobre *War. The Exile and the Rock Limpet* que finalmente articula una generalización. La imagen representa a Napoleón en el exilio y la leyenda subtítulo de la obra reza que la imagen no pretende mostrar al emperador ni como ángel ni como héroe, sino que simplemente subraya la futilidad de la guerra. Luego de su habitual pasaje eufórico, Marian establece que si bien Turner podía pintar el sol de un modo glorioso, sus pinturas ocultaban una verdad terrible que aproximaba su sol a la deidad sangrienta de los Aztecas más que al amor puro del Dios cristiano. En esta antítesis Marian cree encontrar la clave oscura de Turner y la evidencia de que la obra de Turner está sellada por la presencia de una crueldad o un poder destructivo, oculto o eclipsado por una luminosidad extrema.

En su entusiasmo casi ombliguista, declara que su exploración produce un segundo descubrimiento: la presencia de criaturas monstruosas. Marian se detiene a examinar en particular *Ulysses Deriding Polyphemus*. Esta obra está basada en los episodios narrados en el Canto IX de La Odisea homérica y registra el momento en que Ulises y sus hombres huyen de la isla en una escena en la que el cíclope herido se desvanece entre las nubes del fondo y se funde con el humo del volcán.<sup>3</sup> La parábola parece clara: el monstruo con un solo ojo comprende poco más que la vanagloria, y es esto lo que el sabio Ulises extingue con el fuego de su intelecto. Por lo tanto, el deslumbrante amanecer en el fondo de la pintura podría leerse como el “ojo del intelecto”, celestial y apolíneo, que aparece cuando Ulises extirpa el “ojo de la ignorancia” volcánico y subterráneo. Sin embargo, tal como advierte W. J. T. Mitchell, la pintura muestra no solo el triunfo de Ulises sino también el momento de su fatal error, cuando, habiendo dejado de lado su prudencia, se vanagloria ante el cíclope con una carcajada sardónica y revela su nombre en el acto de *hubris* que abrirá las puertas para la maldición de Neptuno. Mitchell precisamente singulariza la capacidad para representar la ambivalencia como el verdadero genio de Turner:

El auténtico poder de la composición (...) radica en su delicado equilibrio entre estas lecturas contrarias, una expresión de una especie de “ironía dialéctica” que subvierte cualquier intento de reducir la pintura a una declaración unívoca. Saber que el momento de gloria de Ulises (...) es también el momento de su fatal error no equivale a negar la lectura anterior, sino a ver la segunda lectura en coexistencia con su contraria. (141-142)

Marian, por su parte, destaca los componentes híbridos manifiestos de manera múltiple en este lienzo: la proa del buque parece ser la mandíbula abierta de alguna criatura marina; del fondo emerge otro barco que semeja un puño apretado, en tanto que de lo que aparentemente son densas nubes cristalizan los caballos que tiran del carruaje de Apolo, mientras el cíclope mismo tiene la indeterminación de la nubosidad que lo envuelve y lo transmuta en la cima de una montaña. Las metamorfosis que acontecen ante sus ojos fascinan a Marian porque cuajan la duplicidad que sospecha en la vida de Turner.

Una visita a la casa que habitó Turner en su infancia confirma no solo la existencia de un sótano sino también de una ventana con una reja en el estilo de unos barrotes de prisión, cuya imagen remonta a Marian a la casa de *Sandycombe Lodge* y una de las pinturas de la muestra, lo cual desencadena una avalancha de conjeturas sobre los primeros recuerdos de Turner. Su vida temprana pudo haber sido el origen de su reticencia a la intimidad. Podría ser este sufrimiento de la infancia la explicación de su aversión hacia cavernas y sótanos.

---

<sup>3</sup> En su viaje de regreso de la guerra, Odiseo se detiene en la isla de los Cíclopes, donde junto con sus hombres ingresan a una caverna atiborrada de provisiones. Cuando el gigante Polifemo regresa, sella la entrada con una roca, y haciendo honor a la costumbre local de hospitalidad, ingiere a dos hombres. Para llevar a cabo la huida, Odiseo alcoholiza a Polifemo y cuando el gigante está dormido, Odiseo y sus hombres le clavan una estaca con punta de fuego en su único ojo. Luego escapan, ceñidos a los cuerpos de las ovejas que salen a pastar. Como manifestación de su *hubris*, Odiseo, quien no había dado su nombre al Cíclope, entonces se lo revela para alardear sobre su victoria, lo que permite que el gigante pueda maldecirlo. Cegado por la herida, Polifemo clama a Poseidón, su padre, que le conceda que Odiseo no llegue a su casa y, que si lo hace, “que regrese de mala manera: sin sus compañeros, en nave ajena, y que encuentre calamidades en casa” (Homero, *La Odisea* IX. 528, p. 153).

Más aún, la demencia de su madre pudo haber sido la génesis de las tempestades y naufragios de sus obras, ya que los vendavales que no podía controlar en su hogar eran desplazados a sus pinturas. Los soles sangrantes y los monstruos marinos heridos bien podrían ser augurios borrascosos de su destino final. Es evidente que más que analizar los datos con objetividad, Marian está justificando la conducta del artista, exculpándolo por sus rasgos negativos y completando los espacios en blanco para dar un aspecto tupido a la trama que ella misma está urdiendo. Como sus pasajes ecfrásicos, que trasvasan fronteras permeables entre las artes, Marian permite que se diluyan los límites entre sus roles. Como crítica de arte, trata los artefactos que contempla como evidencia criminológica de una pesquisa; como detective/biógrafa, goza de amplias latitudes en el manejo impresionista e imaginativo de las huellas e indicios.

### **De las seguridades epistemológicas a la incerteza ontológica: El vaciamiento de Walter**

La inversión de la figura de Walter Hartright es otro contundente acto de violación de fronteras en *DC*. El personaje hipotextual sigue un recorrido lineal sin fracasos en la búsqueda de la verdad, el esclarecimiento de un crimen y la ejecución de actos de justicia reparadora. Por el contrario, en *DC*, Walter desanda este camino de la oscuridad hacia la luz, y su movimiento discurre en dirección contraria.

Entre los mojones que jalonan el arco de degradación de Walter, su profética reflexión, vertida en el interior de una Sala de Lectura del Museo Británico, anticipa los modos en que la novela gradualmente horada los cimientos de la epistemología. Ensimismado en la lectura, Walter imagina la biblioteca como un árbol del conocimiento del bien y del mal hecho de ladrillos y concreto, y pone en duda si tal construcción resulta ser una bendición. A medida que Walter recoge testimonios, entrevista testigos y obtiene exiguos datos, se acrecienta su desconcierto ante la multifacética composición historiográfica de Turner y los contradictorios relatos y documentos.

Otro hito en la curva de disolución de Walter es un creciente ensimismamiento que lo aleja tanto de su esposa como de Marian, con quien cercena vínculos de camaradería. Con cierto grado de paranoia, Walter inaugura un cuaderno privado en el que declara que nadie debe leer los registros consignados en él. Walter experimenta una metamorfosis a medida que se agiganta su admiración por la genialidad del artista y su identificación con la personalidad proteica de este último, que, en movimiento inverso a la aproximación de Walter, se aleja cada vez más en su ininteligibilidad *in crescendo*. Un lado oscuro de la personalidad de Walter emerge y lo lleva a transitar por los lugares que frecuentaba Turner e incurrir en las mismas conductas licenciosas.

El diario de Walter registra su autopercepción de que ocasionalmente vislumbra el mundo a través de los ojos de otra persona. Se produce un disloque en su biocruzada cuando Walter desarrolla la convicción de que para conocer a Turner debe vivir como Turner y ser parte de él. Su estado alcanza niveles elevados de compenetración con Turner cuando decide ejecutar una pintura titulada *Chiaroscuro*. Walter sostiene que está muy próximo a concretar su proyecto de libro que versará no solamente sobre la *vida* del artista sino también su *alma*, y cuando el público se pregunte cómo lo ha logrado, su respuesta estará plasmada en la pintura. Constituye esta una admisión de la imposibilidad de alcanzar un auténtico conocimiento biográfico, pues no hay manera de conocer a Turner, a menos que Walter absurdamente sea el propio Turner. Es también una declaración de que Walter ha cruzado un umbral pero se ha astillado su personalidad.

La narrativa es retomada por el registro de Marian, quien se enfoca en el acontecimiento corrosivo del ataque sexual de Walter. La enajenación de Walter es rematada por el nihilismo que lo aflige después de los acontecimientos de su fallida contrabiografía y que queda plasmado en un texto de postdata escrito por Marian un año después de la hospitalización de Walter. Este irrumpe en una cínica carcajada al leer una reseña de Lady Eastlake en el *Quarterly Review* de la biografía de Turner elaborada por Walter Thornbury. La reseña es cáustica y Lady Eastlake señala que la aparición de este libro seguramente

hará que un escritor calificado por sus conocimientos del sujeto y su arte investigue la verdad y la diga de la manera en que debe ser dicha.

Marian y Walter no pueden ejecutar la biografía de Turner porque la novela hace estallar los límites entre sujeto y objeto. Una relación de naturaleza recíproca opera una licuefacción de los límites entre biógrafo/a y sujeto biografiado. En el caso de Marian, ella construye su propio sujeto a partir de los vínculos empáticos que desea preservar a través de una novelización. En este sentido, es más auténtica la actitud del anticuario Gudgeon, que mantiene una colección de objetos pertenecientes o relacionados con Turner, tales como monedas medievales, piedras druidas y restos fósiles, y que juntos constituyen una especie de tienda de curiosidades que, Gudgeon admite, nunca termina de organizar porque no encuentra un criterio adecuado – ni geográfico, ni cronológico – que pueda servirle para contener la inmensidad de la vida representada por estos objetos. A Walter lo perturba la indiscriminada preservación de la totalidad de los materiales, que se contraponen a la selectividad que Marian usa con desmesurada discreción. Lo que Walter atribuye a la locura del anticuario no es más que la confirmación de que toda escritura biográfica no es más que una falsificación – la imposición de una estructura.

En el caso de Walter, su identificación con la figura de Turner favorece un vaciamiento de su subjetividad, que es usurpada por la del artista. La novela hace conspicuo aquello que debiera ser invisible en una biografía, que es el rol del biógrafo, y dramatiza los procesos por los cuales el sujeto histórico parece transformar, redefinir, y perturbar las vidas de los biógrafos, a cuyos corazones se traslada el misterio oculto del sótano. Involucrarse en la escritura de una biografía es comprometerse a danzar una especie de tango macabro en el que los biógrafos pueden descubrir, reinventar, reformular y/o distorsionar la vida del sujeto histórico; pero este último puede transformar, redefinir, infectar o destruir a los biógrafos.

### **Conclusión: El socavamiento de la “conciencia metafísica occidental”**

Al reabrir el hipotexto y problematizar su cierre, el hipertexto subvierte lo que William V. Spanos denomina “la conciencia metafísica occidental”, es decir la estructura racionalista y positivista de conciencia que concibe a los fenómenos espaciales y temporales del universo como problemas a ser resueltos. Se trata de una conciencia “anquilosada, evasiva, antropomórfica (...) y metafísica, que obsesivamente intenta, de manera coercitiva, fijar y estabilizar el flujo de la existencia” desde el punto de vista de una causa racional, y es por medio de esta “transformación coercitiva, la objetivación de la Nada”, que la estructura positivista de conciencia es capaz de manipular el mundo irracional con el propósito de justificar lo absurdo y descentrado de la existencia humana porque le permite al ser humano percibir lo incierto y problemático de su condición como una parte necesaria de un “diseño lineal teleológico, y como un eslabón causal entre el pasado y el futuro definido desde un fin racional, un *logos* trascendente” (Spanos 17).

La perspectiva problema-solución de la conciencia occidental se basa en mirar la experiencia temporal dentro de una certeza monolítica de que la experiencia es parte de una novela cósmica bien planificada, particularmente una novela policial:

Tal como la forma de la novela policial (...) tiene su origen en la reconfortante certeza de que un “ojo” agudo que lo abarca todo – sea este privado o no – puede resolver el crimen con finalidad resonante mediante la inferencia de relaciones causales entre las claves que apuntan a ella (...), de igual modo la “forma” del universo positivista ordenado está enraizado en la certeza igualmente reconfortante de que el científico /psicoanalista / científico social ( y el lector) pueden resolver el problema de la desviación por medio del método inductivo, un proceso interpretativo de cálculo que implica la inferencia de las relaciones entre “hechos” discontinuos que señalan de manera directa hacia la explicación del “misterio”, el “crimen” de la contingencia existencial. (18)

Ni Marian ni Walter pueden resolver el misterio porque su migración de un texto a otro determina que sus subjetividades no sean construidas con la autonomía del sujeto cartesiano, y porque tal subjetividad proviene de un universo postnewtoniano en el que han quedado expuestas diversas aporías. Spanos insiste en que el arquetipo literario

paradigmático del colapso de la trama preordenada y teleológicamente orientada de la gran novela del universo es la *novela antipolicial* (y su análoga *antipsicoanalítica*), cuyo propósito formal es evocar el impulso a ‘detectar’ o a psicoanalizar – rastrear la causa secreta – con el fin de frustrar de manera violenta este impulso rehusando la resolución del crimen (y el hallazgo de la causa de la neurosis)” (25). Al dejar varios misterios no resueltos y al no penetrar en la causa de las neurosis de los personajes, *DC* responde a la definición de Spanos en ambos sentidos.

Esta biocruzada deja al desnudo la ilusión de la percepción obsesiva del universo como una obra de ficción perfectamente construida, que es en realidad el esfuerzo humano autoengañoso de evadir la ansiedad causada por la contingencia de la existencia. Walter y Marian finalizan su cruzada como personajes *antiteseicos* y *antiariádnicos*, sosteniendo más de un hilo en sus manos, rehusándose a seguir el hilo hasta el centro del laberinto y con más de un Minotauro al cual temer.

### Referencias bibliográficas

- Gómez Gallego, D. A. (2016). Los enigmáticos libros de la Sibila de Cumas. *Sobre leyendas*. Recuperado de: <https://sobreleyendas.com/2009/03/01/los-enigmaticos-libros-de-la-sibila-de-cumas/>
- Homero. *La Odisea*. (2007). Trad. Sergio Albano. Buenos Aires: Gradifco.
- Keen, S. (2001). *Romances of the archive in contemporary British fiction*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mitchell, W. J. T. *Metamorphoses of the Vortex: Hogarth, Turner, and Blake. Articulate images: the sister arts from Hogarth to Tennyson*. 125-168. Ed. R. Wendorf. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Spanos, W. V. (1987). *Repetitions. The postmodern occasion in literature and culture*. Baton Rouge y Londres: Louisiana State University Press.
- Thiem, J. (1999). Intertextual lives: The novel of biographical quest as a postmodern genre. *Sincronie* III.5: 137-150. Recuperado de: <http://www.jonthiem.com/intertextual-lives.html>
- Turner, J. M. W. (1823). *The Bay at Baiae, with Apollo and the Sibyl*. Subtítulo de exposición. *Tate National Gallery of Art*. Recuperado de: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/turner-the-bay-of-baiae-with-apollo-and-the-sibyl-n00505>
- Wilson, J. (s./f.). Background. *James Wilson*. Recuperado de: <http://www.jameswilsonauthor.com/biog.htm>
- . (2001). *The Dark Clue*. Nueva York: Grove Press.

## LITERATURA EN LAS FRONTERAS. CONTAR LOS AÑOS DE ETA SEGÚN PATRIA, DE FERNANDO ARAMBURU <sup>1</sup>

Martínez, María Victoria  
Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC  
Córdoba, Argentina  
victoriamartinezunrc@gmail.com

### Introducción

La novela que aquí analizamos está estructurada en ciento veinticinco breves capítulos numerados y subtitulados, que rescatan a la manera de estampas algunos episodios de la vida de sus personajes; cada uno de ellos, desde su particular perspectiva, proporciona de manera gradual elementos de la trama, en distintas épocas y situaciones. Incluye además un apéndice final, con un glosario de vocablos y modismos en euskera usados en la novela, traducidos y explicados en castellano.

Los personajes no son identificados por apellidos, sólo se dan a conocer sus nombres o apelativos; recurso cervantino del autor para ampliar los alcances de lo narrado, pues todas las personas y familias pueden identificarse así con sus peripecias; esto se hace extensivo al pueblo, del que intencionadamente se brindan pocas referencias.

Los padres de ambas familias -Miren y Joxian, por una parte; Bittori y el Txato, por otra-, han compartido amistosamente muchas cosas en los años de crianza de sus hijos. El Txato, un empresario que se abrió camino en la vida con mucho esfuerzo, primero es extorsionado y luego asesinado por un comando de ETA; el mismo al que se integra Joxe Mari, uno de los hijos de Miren y Joxian, posible ejecutor del empresario. Detenido finalmente después de participar en una serie de atentados, el hijo mayor de Miren cumple una larga condena en prisión.

Como telón de fondo de la historia se recogen muchas señales del miedo cotidiano de vivir en una sociedad amenazada, en donde el rumor y la delación son parte del día a día.

(...) el caso es difamar y meter miedo. Fulano hace un poco, mengano hace otro poco y, cuando ocurre la desgracia que han provocado entre todos, ninguno se siente responsable porque, total, yo solo pinté, yo solo revelé dónde vivía, yo solo le dije unas palabras que igual ofenden, pero, oye, son solo palabras (...) De la noche a la mañana mucha gente del pueblo empezó a negarles el saludo. ¿El saludo? Eso es mucho pedir. Hasta la mirada les negaban. Amigos de toda la vida, vecinos, también algunos niños. (...) (Aramburu, 2016: 82)

Una línea isotópica común, la de un cierto clima intimidante, hilvana las secuencias narrativas: pues la muerte del Txato, anunciada ya desde las primeras líneas, será replicada en distintos momentos y desde el recuerdo y la conciencia de diferentes actores; un relato repetitivo, según Genette, como icónico telón de fondo de la violencia omnipresente en el mundo narrado.

Y qué manera de llover. La madre que me. (...) Aún no habían dado las cuatro de la tarde y ya parecía que entraba la noche en el pueblo. (...) Una figura joven, ágil, borrosa, surgió de entre dos coches aparcados junto a la acera de enfrente (...) De un salto alcanzó la acera por detrás del Txato. El Txato siguió su camino y ya le faltaba poco para llegar a la esquina.

Entonces, a su espalda, muy cerca, sonó un disparo.

Y después otro.

Y otro.

Y otro. (Aramburu, 2016, p. 87)

Mataron al Txato, una tarde de lluvia, a pocos metros del portal de su casa. (Aramburu, 2016, p. 83)

---

<sup>1</sup>Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación categoría A titulado “Intimidad y memoria en las escrituras del yo” (2016-2017), dirigido por la Dra. Silvia Cattoni y codirigido por quien suscribe. El proyecto cuenta con subsidio a la investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, y ha sido aprobado para el Programa Nacional de Incentivos a docentes investigadores UNC.

Joxian, gacha la cabeza, guarda silencio. Clavó de pronto la mirada en el nombre de su amigo, en la fecha de su muerte. Su muerte en la esquina. La esquina entre la casa y el garaje donde guardaba el coche y la bicicleta. Y tras la fecha, la edad del Txato la tarde lluviosa de los disparos. (Aramburu, 2016, p. 114)

Bittori miró derechamente a los ojos del cura.

—Escucha, Serapio. Quien no me quiera ver en el pueblo, que me pegue cuatro tiros como al Txato, porque pienso seguir viniendo tantas veces como me dé la gana (...)

No espero que nadie me pida perdón, aunque, la verdad, ahora que lo pienso, me parecería un gesto bastante humano. (Aramburu, 2016, p. 121)

Si bien el narrador elude intencionadamente la mención de fechas exactas, sí ofrece algunas referencias a acontecimientos históricos conocidos, lo que brinda puntos de anclaje cronológico a la acción: entre otros, la tortura y muerte de Mikel Zabalza, falsamente acusado de pertenecer a ETA por la Guardia Civil, ocurridas en diciembre de 1985; la desarticulación del aparato financiero de ETA por el allanamiento a la fábrica Sokoia en el país vasco francés, en noviembre de 1986; el atentado explosivo en el centro comercial Hipercor de Barcelona, que causó la muerte de 21 personas, en junio de 1987; las negociaciones de Argel, entabladas con el gobierno socialista de Felipe González después del primer anuncio de una tregua por parte de ETA, en enero de 1989; los asesinatos de Gregorio Ordóñez, diputado del parlamento vasco por el Partido Popular, en enero de 1995; y Miguel Ángel Blanco, concejal por el Partido Popular de Ermúa, Bizkaia, en julio de 1997; una serie de sucesos trágicos que jalonaron por décadas la historia de la sociedad vasca.

En torno a la presencia y acción de ETA en la vida de la comunidad se desarrollan además multitud de cuestiones, recogidas en la novela: el día a día de un pueblo acostumbrado a la presencia dominante de la izquierda nacionalista *abertzale*; el aislamiento social padecido por familias y personas que se resistieron a las amenazas de ETA, el silencio de gran parte de la sociedad vasca; la *kale borroka* o lucha en la calle, la presión para el cobro del “impuesto revolucionario”, los atentados; las torturas contra prisioneros cometidas por los cuerpos de seguridad del Estado, la dispersión de los presos vascos condenados y el sufrimiento para sus familias, el dolor de los familiares de las víctimas del terrorismo, el proceso imprescindible de reflexión y revisión de aquel pasado, los atisbos dolorosos de una pretendida reconciliación.

### **Convivir con la violencia**

La investigadora vizcaína Edurne Portela (Santurce, 1974), estudiosa de la representación de la violencia en la cultura contemporánea, analiza en *El eco de los disparos* (2016), los fantasmas del terror que permeaba la sociedad vasca en la que desarrolló su infancia y primeros años de juventud. La autora sostiene que “nuestros vínculos sociales y nuestra estructura de sentimiento están dañados por años de convivencia con el ejercicio de la violencia.” (Portela, 2016: 25)

En relación con la manera en que se tejen los vínculos sociales, la autora considera que los afectos, positivos y negativos, nacen de cómo imaginamos a los semejantes de nuestro entorno:

Si imaginamos al convecino como un “otro” radical, como un ser con el que tenemos poco o nada en común, entonces será fácil posicionarnos en contra de él, verlo como un intruso que amenaza nuestro bienestar o nuestros deseos individuales o colectivos, proyectar sobre él nuestros problemas y nuestros temores. (Portela, 2016: 25)

Por ello, las relaciones de los miembros de las familias en *Patria*, en principio cercanas y afectuosas, se verán afectadas por la desconfianza y el rencor; la novela da cuenta así de “los vínculos sociales resquebrajados por la violencia” (2016: 23).

Siguiendo la línea de reflexión de la autora, la obra de Aramburu induce a pensar también en “cómo puede *contarse* ahora esta sociedad herida, fragmentada y todavía polarizada” (Portela, 2016: 20); todo un desafío para el autor, además, al tomar el tema entre manos como eje de su novela.

### **Construir el relato, contar los años de ETA**

En relación con este punto, desde el anuncio de ETA del cese de la lucha armada en 2011, multitud de voces han alertado sobre la “batalla hermenéutica” abierta a continuación para “contar el relato” explicativo de las últimas décadas de la vida en Euskadi, e interpretar la situación particular del pueblo vasco en estos años. (Castells Arteche, 2014)

Edurne Portela, por su parte, toma en cuenta las advertencias de George Steiner sobre la utilización del lenguaje al servicio de una ideología: “las palabras se convierten en vehículos de terror y falsedad. Algo irremediable acaba por ocurrir a las palabras. Algo de las mentiras y del sadismo acaba por instalarse en el núcleo del idioma”; sobre esa base, sostiene que “en estos momentos se está produciendo una verdadera guerra por las palabras para construir el relato de lo que ha ocurrido en los últimos cincuenta años en los territorios vascos.” (Portela, 2016, p. 32) En este orden, diversos autores coinciden en señalar lo peligroso que es intentar crear tanto un relato único como un relato donde todas las víctimas y todas las versiones tengan el mismo peso.

Portela propone en su trabajo ampliar la discusión sobre el dominio del discurso y su repercusión en distintas esferas de la vida social; la autora entiende que ha habido una auténtica contaminación del lenguaje, efectuada a través del campo de la política y del intercambio social, con el apoyo en muchos casos de profesionales de la comunicación. Según Portela, la insistencia en la partición entre lo perteneciente y no perteneciente al mundo vasco, sumada a la victimización histórica de Euskadi, “acaba convirtiéndose en el relato que otorga sentido a la violencia e impone un consenso sobre ese sentido”; más aún, esta imposición de sentido actuó como impulsora del silencio de quien no se sentía representado por ella. En esta sociedad fragmentada y gravemente escindida, “un veto de facto” impedía a las víctimas acercarse a cualquier obra que procurara “entender al terrorista o sus defensores.” (Portela, 2016, p. 33)

Fernando Aramburu, por su parte, se ha pronunciado reiteradamente de igual manera sobre el tema; así, en una conferencia reciente propuso “la articulación de un fondo de memoria -a base de novelas, fotos y películas, entre otros testimonios-, para evitar el blanqueo de ETA”, pues considera que “es urgente que los contemporáneos del terrorismo escriban relatos para que los verdugos no se conviertan en héroes”; de allí la génesis de *Patria*, que ofrece según su perspectiva “respuestas a preguntas sobre cómo vivió día a día una sociedad sometida al terror con comportamientos de supervivencia”. (Aramburu, 2017, sd)

### **Si a la brasa le da el viento**

Así, en el relato incluye la figura de un personaje escritor, quien participa en San Sebastián en un debate público sobre víctimas del terrorismo. En ese punto transcribe las palabras del escritor ficcionalizado -el propio Aramburu, quien efectivamente participó como expositor en un coloquio de autores durante las VI Jornadas sobre Víctimas del Terrorismo y Violencia Terrorista, en 2006; las mismas pronunciadas por el autor real en dicha oportunidad, en las que comienza por fijar su posición personal en relación con el tema convocante:

Este proyecto de componer, por medio de la ficción literaria, un testimonio de las atrocidades cometidas por la banda terrorista surge en mi caso de una doble motivación. Por un lado, la empatía que les profeso a las víctimas del terrorismo. Por otro, el rechazo sin paliativos que me suscitan la violencia y cualesquiera agresiones dirigidas contra el Estado de Derecho (...) (Aramburu, 2016: 551)

Aunque hacen referencia a un trabajo anterior de su autoría, de las palabras del autor puede extrapolarse una orientación precisa sobre las claves de lectura de la novela que tenemos entre manos:

Escribí en contra del sufrimiento inferido por unos hombres a otros, procurando mostrar en qué consiste dicho sufrimiento y, por descontado, quién lo genera y qué consecuencias físicas y psíquicas acarrea a las víctimas supervivientes (...) Quise responder a preguntas concretas. ¿Cómo se vive íntimamente la desgracia de haber perdido a un padre, a un esposo, a un hermano en un atentado? (...) procurando trazar

un panorama representativo de una sociedad sometida al terror. (Aramburu, 2016: 551-553)

La atribución al escritor de ficción de ciertas señas de identidad propias del autor real funciona aquí como ratificador de veridicción de las palabras transcritas en el texto. El recurso a la autoficción contribuye así a reforzar la intencionalidad explicitada; pues “presentar lo imaginario como real, o al revés, no es una apología de la falsificación, sino todo lo contrario”, según señala Manuel Alberca (2007). El autor, perfectamente consciente de los alcances y efectos de la autoficcionalidad, la emplea aquí a fin de potenciar los efectos de su mensaje en el receptor.

El título del capítulo -“Si a la brasa le da el viento”-, surge de la mención de uno de los personajes a “la brasa que llevamos dentro”, de la que cada cual “ha de ver la manera de que se le vaya enfriando poco a poco.” En una muestra de sentido común, Bittori cierra el tema afirmando que “si a la brasa le da el viento, se avivará la llama” (Aramburu, 2016: 549); una evidencia del camino erizado de dificultades que deberá recorrer todavía la sociedad vasca en un eventual acercamiento entre víctimas y victimarios.

### **¿Cabe esperar una reconciliación?**

El antropólogo guipuzcoano Joseba Zulaika, especialista en la violencia vasca, afirma que “ETA impuso un determinado sujeto político a Euskal Herria”, que ha sido desactivado después del alto el fuego. En este punto, y tomando en cuenta “los enormes padecimientos provocados por la violencia de intencionalidad política”, para superar el proceso traumático se impone, según el autor, “la necesidad casi terapéutica de explicar lo sucedido.” El relato que procure esta explicación, ante la posibilidad de un tiempo nuevo para la sociedad vasca, deberá ser “no solo fiel a los hechos, sino también moralmente aleccionador para que éstos no vuelvan a repetirse”. (Zulaika, 2006, pp. 95-96)

En este orden, Zulaika retoma la idea de Jacques Derrida de la paradoja moral que implica el perdón sin condiciones: el perdón resulta problemático porque la voluntad, por mucho que se empeñe, no puede deshacer el daño cometido. Si la magnitud de la injuria es tal que aparece como imperdonable, si el odio eterno se presenta como la sola opción posible, “lo único que puede hacer el perdón es actuar como si los hechos dolorosos nunca hubieran sucedido (...) Se trata al final de una paradoja moral”. (Zulaika, 2006, pp. 106 - 7)

En *Patria* resulta evidente que la cuestión del perdón ocupa un lugar destacado, pues la necesidad de dar y recibir perdón parece estar presente en el ánimo de todos.

Así, para Bittori resulta indispensable que los asesinos de su marido pidan perdón, única manera de que a su vez pueda perdonar. Sin embargo, movida por el íntimo deseo de conocer la verdad sobre la muerte del Txato, no necesita ni está interesada en que la petición se haga públicamente: “Lo que pasó, pasó. Ni tú ni yo podemos cambiar eso. (...) Dile que si me pide perdón se lo concederé, pero que primero me lo tiene que pedir.” (Aramburu, 2016, p. 238) También Serapio, el cura abertzale del pueblo, predica el perdón en tiempos de paz; “Ha llegado el tiempo de que nos perdonemos los unos a los otros (...) lo mejor es que, ahora que no hay atentados, la situación se calme y que termine la crispación y vayan aminorando con ayuda del tiempo el dolor y los agravios (...) (Aramburu, 2016, pp. 121, 124)

### **Conclusión**

Según escribe el autor de *Patria*, “El perdón es íntimo, debe ser sincero, es algo muy particular, muy delicado, personal, un perdón general [no] me parece un auténtico perdón.” (Aramburu, en Hernández Velasco, 2017) De allí quizás que elija para el cierre de la novela el abrazo simbólico de Miren y Bittori:

Las dos mujeres se divisaron como a unos cincuenta metros de distancia (...) Entre los adultos se formó un rápido ovillo de bisbiseos. Mira, mira. Tan amigas que fueron. El encuentro se produjo a la altura del quiosco de música. Fue un abrazo breve. Las dos se miraron un instante a los ojos antes de separarse. ¿Se dijeron algo? Nada. No se dijeron nada. (Aramburu, 2016, p. 642)



Un final que podría ser leído como una mirada esperanzada del autor; dicho esto con mucha prudencia, un primer paso hacia la posibilidad de una reconciliación social. Conforme a lo expuesto, creemos que el arduo debate hermenéutico abierto en Euskadi en torno a la construcción de una memoria social común de las décadas transcurridas está lejos de arribar a un punto de acuerdo. En este sentido, la obra estudiada no es ni puede ser “el retablo definitivo sobre más de 30 años de la vida en Euskadi bajo el terrorismo”, el llamativo epígrafe, lamentablemente sin firma, con que la *Casa del Libro* de Madrid encabeza la presentación del volumen en su página digital<sup>2</sup>.

### Referencias bibliográficas

- Alberca, M. (2007). *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- ..... (2012). *La autoficción. Consideraciones teóricas*. Arco Ediciones, Madrid.
- .....(2014). “De la autoficción a la antificción. Por la autobiografía.” En *Cuadernos Hispanoamericanos*, nº 766. Instituto de Cooperación Iberoamericana, Madrid, pp. 68-84.
- Aramburu, F. (2011, diciembre) “Carta a los escritores vascos”. *El país*. Recuperado de [https://elpais.com/diario/2011/12/05/cultura/1323039602\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2011/12/05/cultura/1323039602_850215.html)
- ..... (2016). *Patria*. Tusquets, Barcelona.
- ..... (2017, mayo). “Un fondo de memoria para evitar el blanqueo de ETA”. *ABC*. Recuperado de [http://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-aramburu-propone-fondo-memoria-para-evitar-blanqueo-201705101857\\_noticia.html](http://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-aramburu-propone-fondo-memoria-para-evitar-blanqueo-201705101857_noticia.html)
- Casas, A. (2012). *La autoficción. Reflexiones teóricas*. Arco ediciones, Madrid.
- .....(ed.) (2014). *El yo fabulado. Nuevas aproximaciones críticas a la autoficción*. Iberoamericana-Vervuert, Madrid.
- Castells Arteché, L. (2014). “Las víctimas del terrorismo. La cuestión del relato.” *Revista Huarte de San Juan. Geografía e historia*. Nº 21. Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/16798>
- Hernández Velasco, I. (2017, septiembre). “El perdón de una víctima a su agresor es algo íntimo, no se puede establecer por ley”. *BBCMundo*. Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-41367694>
- Portela E. (2016). *El eco de los disparos*. Galaxia Gutenberg, Barcelona.
- Ricoeur, P. (1992). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Arrecife, Madrid.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós, Barcelona.
- Zulaika, J. (2007). *Polvo de ETA*. Alberdania Astiro, Irún.

---

<sup>2</sup> Disponible en <https://www.casadellibro.com/libro-patria/9788490663196/3033439>

## SINCRETISMO Y TRANSCULTURALIDAD EN “ALGO ALREDEDOR DE TU CUELLO”: HISTORIA DE NIGERIA

Mucci, María Rosa  
Universidad Tecnológica Nacional  
Universidad Nacional de Quilmes  
Argentina  
maromucci@yahoo.com.ar

Zadubiec, Nicolás  
Universidad de Buenos  
Aires Argentina  
nicolaszadubiec@gmail.com

### Introducción

*Algo alrededor de tu cuello* es una colección de 12 cuentos publicados en el año 2009 cuya autora es la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Nuestro trabajo tiene como objetivo analizar la perspectiva narrativa en el cuento “Algo alrededor de tu cuello” (que da nombre al libro) con la intención de comprender hasta qué punto el contexto social, político y económico de Nigeria llevan a nuestra protagonista, Akunna, a transitar un proceso de sincretismo y transculturalidad.

Chimamanda Ngozi Adichie nació en la ciudad de Enugu y creció en una familia perteneciente a la etnia Igbo en la ciudad de Nsukka. A la edad de 19 años llega a Estados Unidos para estudiar en la universidad. Mientras vivía en Nigeria, no pensaba en sí misma como una persona de color. Pero esta idea cambia radicalmente al llegar a Estados Unidos. Inmediatamente Chimamanda notará lo que significa el color de su piel en este país y este descubrimiento la lleva a pensar en la raza como una idea central de su producción literaria. En la actualidad divide su tiempo entre Estados Unidos y Nigeria donde enseña talleres de lectura y escritura. Como escritora su producción es muy prolífica. *Algo alrededor de tu cuello* es su tercer libro y allí intenta explorar la relación entre los hombres y mujeres de Nigeria, especialmente las mujeres, en los Estados Unidos. Estas mujeres están atrapadas en un contexto violento, se sienten desplazadas, viviendo una vida solitaria donde abunda la desilusión. Estos sentimientos los experimentan de igual manera las mujeres casadas que las chicas jóvenes que llegan desde Nigeria en busca de un futuro prometedor.

### Contexto histórico, económico, político y social

En la República Federal de Nigeria hay más de 250 grupos étnicos repartidos en distintas regiones, tres de las cuales sobresalen por su tamaño y la hegemonía de una etnia mayoritaria en cada una: hausa-fulani al norte, igbo al sureste y yoruba al oeste. Por su gran volumen demográfico, cada una podría constituir un Estado propio. Sin embargo, la población de las tres etnias mayoritarias no alcanza ni a la mitad de la población del país, que la completan grupos étnicos que se asientan de forma intercalada en estas tres regiones y en sus intersecciones. Así se compone un mapa en el que se conjugan una gran riqueza cultural y una inmensa fragilidad, entre otras cosas producto de la fragmentación étnica que tiene, a su vez, incidencia directa en los conflictos económicos. Justamente, una de las demandas más comunes por parte de los distintos grupos étnicos es la de un reparto más equitativo de los ingresos provenientes de los recursos naturales. Esto se desarrolla en el contexto de un modelo profundamente desigual que surgió con fuerza tras la caída de los precios de los productos agrícolas y el primer auge del petróleo, hacia mediados de la década de 1960, años marcados por la transición de una economía diversificada en distintas regiones a una economía

petróleodependiente e hiperlocalizada en el delta del Níger (que al día de hoy sigue siendo una de las regiones más contaminadas del planeta).

La importancia del petróleo queda clara con tan solo echar un vistazo a la Constitución Federal, vigente desde 1999, donde está escrito que:

*(...)en todo el establecimiento y control de todos los minerales, aceites minerales y gas natural en virtud de o en cualquier tierra en Nigeria o en, debajo o sobre las aguas territoriales y la Zona Económica Exclusiva de Nigeria corresponderá al Gobierno de la Federación y se gestionarán de manera tal que pueda prescribir la Asamblea Nacional*

Esto no es nuevo: desde los setentas el gobierno federal controla todo el crudo nigeriano en conjunto con compañías extranjeras, con las cuales conforma *joint ventures*. Así es que al día de hoy un puñado de transnacionales domina la actividad económica del país, que lejos de ser *pobre*, fue y sigue siendo *empobrecido*: por ejemplo, basta pensar que si bien el petróleo es el principal generador del PBI, una franja considerable de nigerianxs no tiene acceso a la electricidad. Por otro lado, a una economía que alimenta las arcas de las transnacionales y multiplica la pobreza de los grupos locales en proporciones inversamente simétricas, se le suma el conflicto político: desde su independencia formal en octubre de 1960 hasta la actualidad, en Nigeria se han sucedido de forma continua golpes de estado y democracias débiles insertas en una estructura institucional donde la corrupción y el clientelismo están enquistados, atravesada además por las luchas de poder corporizadas por los representantes políticos de las distintas etnias. A su vez, entra en juego el conflicto interreligioso: la inmensa proporción del norte, donde los hausa-fulani son mayoría, practican el islam, mientras que el sur y el oeste son mayoritariamente cristianos. En ocasiones, las distinciones étnicas y religiosas suelen tomar un cariz muy violento, desembocando más de una vez en conflictos armados.

Es frente a esta situación, cuya gravedad y complejidad sobrepasa infinitamente lo aquí escrito, que muchxs nigerianxs optan por emigrar.

### **Yo, el Otro, la Otredad**

Edward Said (1977) y Franz Fanon (1986) nos muestran la estructura del colonialismo al exponer las relaciones entre el centro (el imperio) y la periferia. De esta forma logran demostrar que esas antiguas prácticas se replican en el presente. Si comprendemos como el proceso de la construcción del otro se desarrolla a través de lo étnico, lograremos visualizar las relaciones binarias sujeto/objeto, Occidente/Oriente, colonizador/colonizado, blanco/negro. De acuerdo a Said, la distinción entre el “occidente racional” y el “oriente irracional” conducen a la construcción de una identidad europea que es superior a las culturas no-europeas y funciona como un pretexto para reforzar el colonialismo. Sus argumentos están estrechamente relacionados con las ideas de Franz Fanon que encontramos en su libro *Pieles negras, máscaras blancas* (2008). Fanon sostiene la existencia de la negación de la identidad negra y el reconocimiento de una identidad racial artificial del Otro Blanco. En su libro, Fanon le presta especial atención al concepto de “el Otro”.

Pero hay un tercer elemento que completa este binomio y es la presencia de la otredad. Homi Bhabha (1994) explica que existen tres condiciones que subyacen a la comprensión del proceso de identificación:

- a- Existir es ser en relación con la otredad. El deseo colonial siempre está articulado en relación al lugar que ocupa el otro.
- b- La imaginación del nativo es precisamente estar en el lugar del amo. Hay una dicotomía en relación con el término “diferente”. No es el “yo” colonizador o el “otro” colonizado sino la distancia perturbadora en medio de estos dos la que constituye la imagen de la otredad colonial.
- c- El problema de la identificación siempre supone la transformación del sujeto que

asume la imagen de identidad. Fanon y Lacan (1966) creen que la repetición del “yo” reside en los límites del lenguaje.

La relación natural entre sujetos coloniales blanco-negro o yo-el otro se ve afectada y es entonces cuando la cuestión racial surge. Esta identidad está determinada por el lenguaje. Todo ser colonizado se enfrenta cara a cara con la lengua del colonizador, con una cultura diferente. Consecuentemente, y de acuerdo a Franz Fanon, la identidad se ve duplicada.

Del mismo modo, bell hooks (1992) hace referencia a la comodificación de la otredad. Dentro de una cultura comodificada, la etnicidad resulta atractiva para las culturas blancas. Hay un resurgimiento en el interés sobre lo primitivo. Como señala Marianna Torgovnick (1990) en *Gone Primitive: Savage Intellectuals, Modern Lives*:

(...) lo que resulta claro es que la fascinación de Occidente por lo primitivo tiene que ver con su propia crisis de identidad, con su propia necesidad de demarcar claramente el sujeto y el objeto aún mientras seducen a otras formas de experimentar el universo. (citado en hooks, 1992:22)<sup>1</sup>

Desde una perspectiva patriarcal capitalista, el deseo por lo “primitivo” o la fantasía sobre el Otro siempre puede ser explorado. Descubrir el deseo por el Otro significa entender el concepto de diferencia y la diferencia siempre es un concepto crítico. Por ejemplo, si un chico blanco expresa abiertamente su atracción hacia una chica negra, estaría rompiendo con una supremacía blanca que concebiría su deseo como algo prohibido o algo vergonzoso. Sin embargo, estos mismos chicos son que anuncian ampliamente que quieren afirmar su pluralidad cultural.

Franz Fanon establece que cuando una mujer negra ama a un blanco es porque está buscando nada más que un poco de blanquitud en su vida. Si le preguntamos a una mujer negra si el hombre blanco en cuestión es buen mozo o no, ella probablemente respondería que la única cosa que sabe es que tiene ojos azules, cabello rubio y la piel muy clara. Fanon adopta una posición delicada al hacer estas afirmaciones que son muy complejas de desentrañar en estos tiempos que corren.

### **La perspectiva narrativa en “Algo alrededor de tu cuello”**

Akunna es una chica nigeriana que resulta ganadora de una visa para viajar a Estados Unidos. Toda su familia está feliz e imagina que Akunna pronto tendrá una hermosa casa y eventualmente hasta un auto. La realidad es totalmente diferente una vez que llega a América donde un tío lejano la espera para hospedarla en su casa junto a su familia. Días después de su llegada, su tío intenta un acercamiento sexual y entonces ella decide dejar la casa y viajar a Connecticut. Luego de conseguir un trabajo en un restaurant y alquilar una pequeña habitación, Akunna intenta sobrevivir. Se siente desilusionada con esta vida y no teniendo nada que contar, decide dejar de escribirle a su familia en Nigeria.

En el restaurant conoce a un chico americano blanco que estudia en la universidad. Luego de insistir y persistir, el chico la convence para salir y ella, sintiéndose sola, acepta. Eventualmente ella se siente frustrada por su “superioridad blanca” y con frecuencia lo enfrenta pero él no logra comprender que su posición es privilegiada comparada con la de Akunna. Luego de varios meses, Akunna escribe a sus padres solo para recibir como respuesta la noticia de la muerte de su padre ocurrida meses antes. Su novio le compra un boleto a Nigeria pero antes de partir, ella se asegura de dejar en claro que, aún si volviese a Estados Unidos, no volverá con él ni con todo lo que él simboliza.

En toda trama narrativa, los hechos se narran desde una perspectiva particular, es decir, desde el punto de vista adoptado por el narrador. La percepción es un proceso psicossomático, fuertemente dependiente de la posición del cuerpo que percibe (Bal, 1994). La percepción depende de innumerables factores: la posición del que percibe con respecto al objeto, la

<sup>1</sup> La traducción es nuestra

distancia, el conocimiento previo y la actitud psicológica hacia el objeto. De acuerdo a Gerard Genette cuando nos referimos a la perspectiva estamos discutiendo la *focalización*. “Entonces por focalización yo con seguridad me refiero a la restricción de un área, en realidad, a una selección de información narrativa con respecto a lo que tradicionalmente se conoce como *omnisciente*” (1988:74). La focalización es la relación entre los elementos presentados en un cuento y la visión a través de la cual son presentados esos elementos. En otras palabras, la focalización es la relación entre la “visión”, el agente que ve y lo que se ve. Esta relación es un componente del contenido del texto narrativo. El sujeto de la focalización, el focalizador, es el punto desde donde se visualizan los elementos. El que percibe no es necesariamente el que relata, y viceversa. El focalizador es responsable por las operaciones que transforman la fábula en una historia y el narrador es el responsable de las acciones que codifican el cuento en un texto.

La necesidad del término *focalización* está estrechamente relacionada con la necesidad de describir la relación que une a la narrativa con la visión a través de la cual la narrativa se ve representada. Genette distingue tres tipos de focalización:

- a- Focalización Cero: el narrador sabe todo, no sólo los hechos sino los pensamientos y los gestos.
- b- Focalización Interna: el narrador sabe tanto como el personaje que filtra la información que le llega al lector pero no sabe nada acerca de los pensamientos del resto de los personajes.
- c- Focalización Externa: el narrador sabe menos que los personajes. Comparamos este narrador con la lente de la cámara que sigue las acciones desde afuera.

Teniendo en cuenta este contexto, encontramos que Akunna establece una relación con el narrador que conoce absolutamente todo sobre ella. Al utilizar la segunda persona del singular, el narrador habla desde el interior de Akunna, desde su consciencia. En definitiva, y en términos de Genette, esta es una focalización cero. El narrador nunca actúa pero establece un diálogo directo con la protagonista, al punto de emitir juicios de valor sobre su proceder:

Sabías que no eran normales por la reacción de la gente, el modo en que las personas desagradables se mostraban demasiado desagradables y las agradables demasiado agradables. Los hombres y mujeres blancos de edad avanzada que murmuraban y lo fulminaban a él con la mirada, los hombres negros que sacudían la cabeza al verte, las mujeres negras cuyos ojos compasivos lamentaban tu falta de autoestima, tu odio hacia ti misma ([...]) (125)

## Conclusión

Akunna existe en relación con su Otredad, y esta Otredad está insertada en el narrador. El narrador le da voz a este tercer elemento que Homi Bhabha identifica y que se suma al “yo” colonizador y al “otro” colonizado. Este narrador representa la diferencia entre “yo” y el “otro”, es la distancia perturbadora entre estos dos elementos que constituye la imagen de la otredad colonial.

Nuestra protagonista no es consciente de este proceso de sincretismo que se está llevando a cabo. El colonizador la está invitando a una nueva identidad. Algo está sucediendo dentro de ella pero hay una imposibilidad de expresar y poner en palabras el proceso. “Por la noche algo se enroscaba alrededor de tu cuello. Algo que casi te asfixiaba antes de que te quedaras dormida” (119)

Las creencias de Akunna comienzan a fusionarse con una cultura diferente creando, de este modo una nueva identidad. En este contexto, la transculturalidad aparece como un elemento definitorio. Podemos evidenciar una transformación profunda marcada por el influjo de elementos culturales nuevos que llevan a Akunna a perder o a alterar sus propios valores culturales. En el final de la historia, podemos ver claramente como el ciclo se completa: “Ese algo que se te enroscaba en el cuello, lo que casi te asfixiaba antes de quedarte dormida,

empezó a aflojarse hasta desprenderse” (125).

Es en este punto donde asumimos que el proceso de dislocación se ha llevado a cabo. La transculturalidad es el resultado de un contexto político, económico y social que afecta a Nigeria desde donde Akunna terminó siendo expulsada. Ya no es la chica que soñaba con un futuro promisorio que ayudaría a su familia. Ella existe en relación con una otredad que media entre el poder civilizante y su propia cultura. Enzo Traverso (2012) hace referencia a este proceso de separación que finaliza con el exilio forzosamente de una manera clara que, de alguna forma, confirmaría nuestra hipótesis:

Podría formularse la hipótesis de una hermenéutica de la distancia, de un privilegio epistemológico del exilio: una suerte de compensación intelectual, aunque con un alto costo, de las privaciones, la pérdida y el desarraigo vinculados con la condición del exilio. Dicho de otro modo, el exilio estaría en el origen de un modelo cognitivo que consistiría en [...] interrogar el presente desde el punto de vista de los vencidos y que, por consiguiente, constituiría la premisa de un conocimiento de lo real diferente del de los puntos de vista dominante, e incluso oficiales (255-356)

### Referencias bibliográficas

- Adichie, Ch. (2009). *The Thing around your Neck*. London: Harper Collins.
- Bal, M. (1994). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Canada: University of Toronto Press.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- bell, h. (1992). *Black Looks. Race and Representations*. Boston: South End Press.
- Fanon, F. (2008). *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.
- Genette, G. (1988). *Narrative Discourse Revisited*. New York: Cornell University Press.
- Lacan, J. (1984). *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud*. En: Escritos I. México: Siglo XXI Editores.
- Said, E. (1977). *Orientalism*. England: Penguin Books.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

## TRASPASANDO FRONTERAS ENTRE MUSAS: LA POESÍA Y LA MÚSICA UNIDAS EN LA MÚSICA CORAL

Muñoz, María Victoria  
Facultad de Artes y Diseño, UNCUYO  
Mendoza, Argentina  
victoriam74@gmail.com

### Introducción

Desde el principio de la historia de la humanidad, los seres humanos han necesitado expresarse por distintos medios; aún cuando el lenguaje hablado no estuviera tan desarrollado,<sup>1</sup> nuestros antepasados homínidos en la antigüedad encontraron la manera de plasmar su interioridad, su vida cotidiana, en pinturas rupestres, o por medio de ritmos que dieron lugar luego a danzas o canciones, etc. Es imprescindible recordar que la “obra de arte en tiempos prehistóricos (...) por el absoluto énfasis sobre su valor de culto, era, antes que nada, un instrumento de magia” (Benjamin, 2007: 225).<sup>2</sup> En la historia, entonces, el arte ha ofrecido un excelente vehículo de expresión para los sentires surgidos de la esencia del alma humana. El diccionario de la Real Academia Española define arte como la “[m]anifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros” (RAE, 2017). El arte, por lo tanto, está relacionado con los aspectos creativos e imaginativos de la mente humana, y en tanto actividad humana estas manifestaciones pueden salir a la luz de maneras tan variadas e inesperadas como únicas. El resultado de esta búsqueda por interpretar la realidad desde el individuo hace que este plasme, en la mejor forma que encuentre su espíritu, los pensamientos y sentimientos que quiere compartir, a través de diversos medios de expresión que finalmente den forma a la emoción a transmitir. El pensador soviético Y. K. Lekomtsev afirmaba que “La especificidad del arte [...] reside en el hecho de que la información que transmite es una información esencialmente emocional; puede ser otra, pero está siempre unida directamente con las zonas más profundas del mecanismo psíquico” (citado en Lázaro Carreter, 1987: 88). Una vez que el nuevo trabajo, o la nueva obra, de arte encuentra eco en el ámbito de otras personas, la experiencia artística se convierte en universal.

A menudo, dos o más formas de arte se combinan para dar a luz a una sola obra, y cada uno de los medios de expresión elegidos añade una característica única a la sustancia de esa obra de arte. Será nuestro intento mostrar de qué manera se conjugan poesía y música en obras ya sea vocales o corales.

### Cuando las musas cruzan fronteras

*Less is more.  
Content dictates form.  
God is in the details.  
Clarity is everything.*

Stephen Sondheim (compositor)

Volviendo al punto central de nuestra presentación, la invitación a participar del proyecto de investigación “Traspasando fronteras: diálogos e intercambios en literatura anglófona y otras artes” disparó la posibilidad de elegir entre la amplia gama de posibilidades que el título ofrece, y surgió la idea de analizar cómo la poesía y la música se unen en obras vocales y/o corales. Esta elección se fundamenta en un personal cruce de fronteras entre disciplinas artísticas experimentado en primera persona. Además de haber sido alumna de iniciación musical en el nivel preparatorio de la Escuela de Música de la Facultad de Artes

<sup>1</sup> Para no entrar en detalles técnicos que no se relacionan con la temática del Congreso, recomendamos a quienes estén interesado en el tema la lectura del artículo de Juan Carlos Zavala Olalde titulado “La evolución del lenguaje humano” (que se cita en las referencias bibliográficas).

<sup>2</sup> Todas las traducciones desde el inglés son de nuestra autoría.

y Diseño de la UNCUYO en mi niñez, cada uno de los miembros de mi familia, ya sea de una forma profesional o *amateur* hacemos o hemos hecho música en algún momento de nuestras vidas. Sin embargo, a la hora de decidir mi opción vocacional decidí dejar de lado los estudios musicales para inclinarme por la enseñanza de inglés. Se puede considerar que en ese momento se atravesaron dos fronteras diferentes, por un lado la de la música hacia la lengua y, por otro, la del idioma materno hacia una lengua extranjera. “La frontera, en palabras de Teresa McKenna, ‘es un área que se ubica geográficamente, así como política y culturalmente como figura y metáfora de la transición entre las naciones. . . una metáfora que subraya la tensión dialéctica entre las culturas’” (citado en Seyhan, 2001: 19). Sin embargo, la música y la palabra escrita nunca dejaron de estar presentes, ni en mi vida, ni en mi profesión, ya que desde 1999 enseñé inglés en la Escuela de Música. Podríamos decir que el círculo se completa a cada paso. Menudo privilegio. Es entonces que la temática de investigación cobra sentido y no resulta azarosa ni para el grupo de investigación ni para los intereses de quien escribe.

Pues bien, una vez contextualizado el trabajo, nos adentramos en ambas artes para ver de qué manera tanto la literatura, en este particular caso la poesía, como la música enriquecen la obra de arte resultante de su combinación de manera singular. El poeta Friedrich Hölderin, figura clave del romanticismo alemán, hablaba en su novela *Hyperion* “de una duplicidad del lenguaje: el lenguaje articulado que sirve para el uso cotidiano y el lenguaje musical, para la expresión de la belleza y la divinidad” (citado en Veloso Santamaría, 2006-07: 177). Este entronque con el lenguaje, eje central del presente Congreso, se entiende en su más amplio sentido como medio de expresión para describir aquello que rodea al ser humano, ya sea en su realidad circundante o en su mente, de un modo bello, sublime. Otro elemento que asimila la poesía a la música es el uso de los silencios, ya que ambas artes dependen de estas fecundas pausas para que en el ritmo se exprese el mensaje que se busca transmitir, como expone Veloso Santamaría en el artículo “El silencio: entre la música y la poesía”. En la misma línea de pensamiento, y desde otro punto de vista, José Ramón Ripoll, escritor y musicólogo español, propone que poesía y música “son hermanas gemelas que a veces se pelean. La música enseña la abstracción total del lenguaje; la poesía, el lenguaje de la abstracción” (El País, 2016).

Pues bien, no es el nuestro un punto de vista original sino que, desde épocas remotas, ambas artes han encontrado una amalgama perfecta. Como lo expresa Ripoll,

Poesía y música han convivido en perfecto maridaje desde antes que el poeta y el músico tuvieran conciencia de su propio destino. Incluso era impensable separarlas: el poeta cantó al comienzo, y la lira de Orfeo se convirtió en símbolo de los versos más bellos de la tierra (Ripoll, 2004: 89).

Decía también T. S. Elliot que “un poeta gana mucho con el estudio de la música (...) [y] que las propiedades musicales que más deben interesar al poeta, son el sentido del ritmo y el sentido de la estructura” (Elliot, 2009: 263-4). En cuanto al proceso creativo en general, nos dice Ann McCutchan en su libro *The Muse That Sings: Composers Speak about the Creative Process* que con frecuencia al hablar del proceso creativo se deja de lado el mundo de las artes en beneficio de la ciencia, lo que no implica desestimar de plano el trabajo imaginativo de los artistas. “[S]in embargo, los individuos a los que a menudo se hace referencia son poetas o novelistas, quizá porque se asume que son más capaces de verbalizar lo indescriptible” (McCutchan, 1999: xiii), dejándose de lado el quehacer de los compositores de música. Sin adentrarse ella, ni nosotros, en cuestiones técnicas es entonces nuestra tarea concentrarnos ahora en cómo los músicos toman un poema como fuente de inspiración para sus obras.

El planteo que da origen a su libro es la pregunta ¿cómo escribe un compositor? Tanto esta colección como la del inglés Andrew Ford (titulada *Composers to Composers. Conversations about Contemporary Music*) presentan una serie de entrevistas a reconocidos compositores, en el primer caso de autores norteamericanos, y en el segundo caso de autores de diversas nacionalidades, a los que se les interroga acerca de sus experiencias, técnicas, influencias y preferencias en cuanto a la composición. En su gran mayoría, estos músicos nacidos en el siglo pasado alternan música exclusivamente instrumental con música vocal, tanto para



voces solistas, ensambles pequeños, así como para coros y hasta ópera en algunos casos. En todos los casos, sus particulares visiones, tan únicas como sus obras, resultan de gran riqueza tanto para el oyente avezado en música como para aquellos que gustamos de ella de una forma más amateur, o, como gusta decir la Maestra Ligia Amadio,<sup>3</sup> más amadora. Tanto la obra de McCutchan como la de Ford resultaron de vital importancia como inspiración para nuestra investigación, ya que la modalidad de entrevista fue la elegida hasta el momento para revelar el maridaje entre poesía y música vocal de compositores tanto extranjeros como argentinos.<sup>4</sup> En la siguiente sección, nos referiremos a los resultados de mayor relevancia hasta ahora que encuentran, por un lado puntos de contacto con las obras de referencia que se mencionaron anteriormente, y, por otro lado completan la visión de lo vocal en casos concretos.

### **Hablan los compositores.**

En febrero de 2017, durante una estadía de movilidad docente en la Universidad de Florida en los Estados Unidos, se realizó una primera entrevista con el Dr. Paul Richards, profesor titular de Composición de la Escuela de Música de dicha universidad. La segunda entrevista fue realizada vía *Skype* en abril del presente año. En la primera charla, el Prof. Richards relató que comenzó a componer de manera profesional hace 25 años; la opción de componer obras para voz pareció desde el principio natural ya que, como su padre era cantante profesional, el joven compositor tendía a pensar en la voz primero. Luego durante muchos años se dedicó a componer música instrumental solamente y desde hace 10 años regresó a la composición vocal. La primera obra coral que compuso fue un ciclo de 4 adaptaciones musicales (en inglés *setting*) sobre poemas de William B. Yeats, de los cuales uno de sus favoritos era (y es) “*Song of Wandering Aengus*.” Llamativamente, el Dr. Richards expresó que al componer esa obra le resultaba extraño, por un lado, que 40 personas cantaran el pronombre de primera persona “yo”, mientras que, por otro lado esto era completamente apropiado en el contexto del poema ya que la voz que expresaban al cantar era la poderosa voz de un dios, no de un simple mortal, y entonces él quiso usar la idea de la voz plural, masiva, para intentar de representar cómo sonaría la voz de un dios. Otro dato que compartió es que, al elegir un poema, uno nunca lo lee por única vez, sino que necesita absorberlo en capas, y en las sucesivas lecturas hay cosas que descubre y que le siguen dando material para desarrollar su composición.

Hay un conjunto de canciones que el Dr. Richards ha compuesto, cuya grabación se desarrolló en varias etapas y cuya edición acaba de terminar (Richards, 2017). Estas canciones están basadas en poemas de una escritora local (quien actualmente vive en Gainesville) llamada Lola Haskins que cuando tenía 40 años tomó algunas clases en la Escuela de Música de la propia Universidad de Florida y luego escribió un libro llamado *44 Ambitions for Piano* (publicado en 1990) inspirados en esa experiencia. Richards les puso música en un proceso de composición que tomó 7 años (entre 2004 y 2011). El modo de trabajo fue componer un par de ellas por vez y luego reunirse con la poetisa para mostrarle y cantarle las piezas. Desde que leyó los poemas de esta colección en particular, el compositor sintió que muchos de esos poemas parecían sugerirle, por decirlo de algún modo, que les tenía que poner música, quizá porque su temática es ostensiblemente acerca de la música.

Parte del encanto de este proyecto, según palabras del mismo compositor, fue que sintió que podía componer una especie de 44 “*miniatures*” únicas y, si bien se pudo acceder para esta investigación solo a algunas partes de estas obras, podemos dar fe que el estilo de cada uno de los extractos escuchados son realmente distintos entre sí, tanto estilísticamente, melódicamente, como rítmicamente. Frente a la pregunta de cómo se desarrolla ese proceso compositivo, Richards explica que aunque suene un tanto metafísico, le gusta que

---

<sup>3</sup> Directora de orquesta brasilera, ex directora titular de la Orquesta Filarmónica de Mendoza, y actual Directora artística de la Orquesta Filarmónica de Montevideo.

<sup>4</sup> Debemos aclarar que esta investigación se encuentra en proceso todavía, por lo que, como se dijo al principio, este es simplemente un informe de avance.

el texto le *hable*, para luego buscar alguna analogía y sonsacar del poema la parte emocional que le ayude a encontrar la forma musical que surge. En algunos casos lo que salen son cuestiones técnicas, otras veces estructurales que quiere poner de relevancia, pero en cualquier caso siempre es una única idea que desarrolla por un par de minutos. Muchas de estas canciones fueron escritas en un día y a su vez tuvo muchas conversaciones con Lola Haskins sobre cómo había sido su propio proceso de escritura. Ella le contó que había sido muy intuitivo. Además tuvieron la oportunidad de conversar sobre esas composiciones y en ocasiones ella hacía sugerencias sobre la música para que el significado que ella había pensado para el poema fuera correctamente expresado. El proceso completo fue un trabajo colaborativo y enriquecedor.

En cuanto a los estilos, el Dr Richards hace un esfuerzo intencional, consciente porque sus obras sean abiertamente eclécticas, casi como una declaración política frente a la posibilidad que hoy tenemos de acceder a diversas músicas, en cualquier momento, de todos lugares del mundo y de todas las culturas. Entonces intenta con sus obras echar mano de toda esa riqueza, y esta colección le permite ser tan inclusivo como le es posible. El extracto que se pudo escuchar durante la conferencia<sup>5</sup> tiene una clara influencia del jazz tradicional, más precisamente de las canciones de Jerome Kern, compositor norteamericano muy famoso durante las primeras tres décadas del siglo pasado, con canciones que hoy pertenecen a los más famosos *standards* del jazz. Por lo tanto, aunque este no es un estilo en el que Richards compone a menudo, en este poema particular eso era lo que el poema le inspiró, ya que habla de la compra de un piano.

En cuanto a la estructura que música y poesía tienen como elemento constitutivo, en *44 Ambitions for Piano* Haskins realizó agrupamientos de sus poemas de acuerdo a una obra de Bach, *Sarabande*, y parte de esta obra se escucha como eco del último número compuesto por el Dr. Richards. Vemos entonces cómo la poetisa escribe a partir de su propia experiencia como estudiante de música, pero toma también ideas de la partitura de Bach como puntapié inicial para organizar su obra, al igual que luego lo hace el compositor.

A propósito de la etapa final de edición del CD, el Dr. Richards comentó que la idea es que este contenga los poemas impresos, aunque todavía, al momento de la entrevista, no lo podía asegurar ya que esa era una decisión de costos editoriales que no dependía de él ni de la señora Haskins. Expresó a su vez que le gustaría que quien escuche estas miniaturas musicales, como él las denominó, sienta curiosidad por volver al poema, leerlo mientras escucha, para tratar de encontrar hilos que sean comunes tanto a la trama musical como a la literaria. Es nuestro deseo que así sea.

Por otro lado, se realizó otra entrevista, aunque esta vez vía correo electrónico, con el compositor Jay Kawarsky, quien es además profesor de la Universidad Rider, en New Jersey, en los Estados Unidos. Por la naturaleza de la entrevista en sí, los datos que pudimos obtener son mucho más sucintos que en el caso del Dr. Richards, pero no por ello menos sustanciosos. Algo que encontramos en común entre ellos es la corta edad a la que comenzaron a componer. En el caso del Dr. Kawarsky, sus primeras composiciones datan de cuando estaba en 10° grado y con respecto a la pregunta de por qué comenzó a componer contó: “pensé que podría tener algo que decir musicalmente, no necesariamente rompiendo límites, sino accediendo a aquellos que [habían] estado en mis oídos y luego [lograr hacer] ‘mía’ la música” (Kawarsky, 2018). Reconoce que su mayor influencia como compositor fue que aprendió de sus maestros quienes le enseñaron por el solo hecho de no entrometerse en el proceso composicional y solo le acercaban música que ellos creían que él necesitaba escuchar. Del mismo modo, como docente en *Westminster College of the Arts*, él le señala a sus alumnos que “no [puede] transformarlos en compositores, pero [puede] guiarlos para que encuentren su propia voz” (Kawarsky, 2018), lo cual no es una tarea fácil cuando se está en etapa formativa. En la bibliografía de base que consultamos para el proyecto, como se dijo antes, las entrevistas a los compositores revelan que hay maneras

<sup>5</sup> Por cuestiones de derechos de autor y de publicación no se puede incluir un enlace a dicha composición ya que, como se dijo más arriba el disco está en su etapa final de edición.

tan variadas de componer, tan únicas las fuentes de inspiración o modos de comenzar el proceso, que el hecho de encontrar la propia receta es un logro importante en sí mismo.

En cuanto a las influencias musicales que lo formaron, Jay Kawarsky nombra a grandes compositores universales como Stravinsky, Shostakovich, Beethoven, Brahms, Mozart y Bach. Aún así, reconoce su estilo como conservador, norteamericano. En nuestra opinión esto, en medio de una época de innovaciones tecnológicas y técnicas en el quehacer de un compositor, es un dato no menos relevante. Existen también compositores como Boulez, Stockhausen, o Cage cuyas composiciones resultan innovadoras a extremos impensados, desde cómo se ve la música en la partitura hasta la manera particular de cada uno de ellos de concebir las obras. Por lo tanto, reconocerse un compositor conservador es en nuestra época algo no tan común. El Dr. Kawarsky ha compuesto entre 100 y 200 obras para coro o ensamble vocal, incluyendo algunas obras para ensambles gay que él mismo formó y dirigió durante mucho tiempo. Como plantea nuestro trabajo, la importancia de elegir un texto es central, y el compositor dice que ha enviado correos electrónicos, o hecho llamadas telefónicas para invitar a varios poetas a colaborar con él. Kawarsky nos cuenta que conoce un escritor con el que colabora desde hace 10 años. “Las palabras son lo primero. Cuando tengo problemas con un arreglo [en inglés *setting*], uso letras ficticias o como dicen en inglés *dummy lyrics*, para completar la obra hasta que el poeta pueda ayudar con las palabras adecuadas” (Kawarsky, 2018).

Al preguntarle si el proceso compositivo comienza con una idea, o si es una melodía o una progresión de acordes lo que viene a la mente, él respondió que

por lo general [es] una idea ... No me resulta fácil componer. Debo atenerme a las 3 reglas<sup>6</sup> de Sondheim: 1) menos es más; 2) el contenido dicta la forma; y 3) Dios está en los detalles (Kawarsky, 2018).

Música y poesía se yuxtaponen, o dicho en otros términos, se amalgaman en las obras vocales. En consecuencia, a veces es el ritmo, a veces la armonía, a veces la melodía y otras la letra lo que se destaca. “El compositor debe ser capaz de saber hacia dónde se dirige la obra y hacerla llegar allí” (Kawarsky, 2018).

### Conclusión

La tarea de develar el ancestral maridaje entre música y poesía nos ha llevado hasta el momento a conocer historias sobre compositores renombrados cuyas obras forman en algunos casos el canon de obras de análisis en la formación de nuevos compositores. Como condición necesaria, la palabra en todos los casos imprime a la obra vocal o coral una personalidad desde el lenguaje escrito que se ve transformado, por lo que la música suma en cuanto a melodía, matiz, ritmo, etcétera. A su vez, estos elementos de la partitura toman su razón de ser de aquello que el poema susurra al oído del compositor. De manera más o menos pragmática, o de un modo más intuitivo o hasta metafísico, la poesía y la música resultan en no simplemente la sumatoria de dos *beaux arts*, sino que elevan nuestro espíritu hasta nuevas alturas donde la emoción y la belleza, o la sorpresa y la conmoción, modifican a quienes escuchamos, y con mucha suerte a veces interpretamos, ese maravilloso producto de la alquimia que estas artes nos regalan. Será tarea en los próximos meses seguir entrevistando compositores locales para que nos cuenten sus secretos en el arte de componer poemas para ser cantados.

### Referencias bibliográficas

Babelia (14 de Noviembre de 2016). José Ramón Ripoll: “La música y la poesía son hermanas gemelas”. *El País*.

Benjamin, W. (2007). *Illuminations*. (H. Arendt, Ed.) New York: Schocken Books.

Cohen, J. (1982). *El lenguaje de la poesía: teoría de la poeticidad*. Madrid: Editorial Gredos.

Elliot, T. (2009). La música de la poesía. *Atenea* (500), 251-264.

---

<sup>6</sup> Encontramos un artículo en el New York Times donde el mismo Stephen Sondheim menciona cuatro, y por ello las citamos así en el epígrafe de esta sección. Se puede leer el artículo en: <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/98/07/19/specials/sondheim-words.html>

- Ford, A. (1993). *Composer to Composer. Conversations about contemporary music*. Londres: Quartet Books.
- Kawasky, J. A. (18 de Abril de 2018). *Making music mine*. (M. V. Muñoz, Entrevistador)
- Lázaro Carreter, F. (1987). El poema lírico como signo. En Garrido Gallardo, M. A. et al., *La crisis de la literariedad*. Madrid: Taurus.
- Legrain, P. (2007). *Immigrants : your country needs them*. London: Little, Brown.
- McCutchan, A. (1999). *The Muse That Sings: Composers Speak about the Creative Process*. New York: Oxford University Press.
- Real Academia Española (2017). “Arte.” En *Diccionario de la lengua española*. (Edición del Tricentenario). [Diccionario en línea] Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=3q9w3lk>.
- Rice, P. (17 de Marzo de 2015). *ECHO: A Music-Centered Journal*. Recuperado el 15 de Febrero de 2018, de <http://www.echo.ucla.edu/voicing-poetry/>
- Richards, P. (. (11 de Abril de 2018). *Sobre composiciones basadas en poesías de Lola Haskins*. (M. V. Muñoz, Entrevistador)
- Richards, P. (. (24 de Febrero de 2017). *Sus inicios como compositor*. (M. V. Muñoz, Entrevistador) Gainesville, Florida, Estados Unidos.
- Ripoll, J. R. (otoño 2004). Semejanzas, diferencias y variaciones: música y poesía de una Generación. *Campo de Agramante: revista de literatura* , núm. 4, 87-97.
- Seyhan, A. (2001). *Writing outside the Nation*. Princeton, N.J., y Oxford: Princeton University Press.
- Veloso Santamaría, I. (2006-07). El silencio: entre la música y la poesía. *Estudios de Lengua y Literatura Francesas* (17), 173-187.
- Zavala Olalde, J. C. (2013). La evolución del lenguaje humano. *Ciencias* (109-110), 60-66.

## LA PESADEZ DE LOS RECUERDOS. SOBRE LA EMIGRACIÓN JUDÍA EN JOSEPH ROTH Y W.G. SEBALD

Salaris Banegas, Francisco  
Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC  
Córdoba, Argentina  
franciscosalaris@gmail.com

### Introducción

El motivo de la emigración judía es constante en muchos escritores centroeuropeos del siglo XX, cualquiera sea la lengua en la que escriban. Los grandes cambios que se produjeron con el desmembramiento del Imperio Austrohúngaro luego de la Primera Guerra Mundial supusieron una reconfiguración en el panorama geopolítico, que se acentuó con los movimientos migratorios de principios de siglo, llevados al extremo de la deshumanidad durante el nacionalsocialismo. El traslado geográfico, la puesta en discusión de conceptos como nación y patria y el entrecruzamiento e hibridez de tradiciones culturales son algunas de las consecuencias que empiezan a ser nucleares en el nuevo sistema literario. Muchos de los escritores que renuevan la literatura europea, de hecho, surgen de este contexto confuso: para citar solo tres ejemplos, Franz Kafka, Joseph Roth y Elias Canetti. Los tres son judíos y emigrados, de difícil adscripción a tradiciones literarias ya prefijadas. Aunque la emigración aparece también en Kafka -tangencialmente- y en Canetti, en Roth constituye un tema central, profundamente imbricado en la poética del autor y en su concepción del mundo. Su ensayo *Judíos errantes (Juden auf Wanderschaft)*, publicado en 1927, es un texto imprescindible en este ámbito y se proyecta con fuerza y diversidad hacia sus novelas, aparecidas entre 1923 y 1939, año de su muerte. La visión lacerante de Roth sobre la emigración judía no puede entenderse sin explorar su pertenencia al judaísmo oriental (*Ostjudentum*), algo que estudió brillantemente Claudio Magris en su extenso ensayo *Lejos de dónde. Joseph Roth y la tradición hebraico-oriental*. El tradicionalismo y la integridad del *Ostjudentum*, donde prima la ortodoxia jasidista, supone una forma de vida particular, enormemente diferenciada del modernismo occidental y que por esta razón percibe la emigración como un proceso de desintegración identitaria y de nostalgia infinita.

W. G. Sebald, gran lector de Joseph Roth -a quien le ha dedicado algunos ensayos-, convierte también la emigración judía en un tema recurrente de su obra, especialmente en sus novelas *Los emigrados (Die Ausgewanderten)*, 1992) y *Austerlitz* (2001). La experiencia judía está aquí directamente vinculada con la Shoah, por lo que su expresión lingüística circula por las dificultades de representación del horror que caracterizan a buena parte de la literatura de la posguerra. Este trabajo contrapondrá las obras de estos dos autores, distanciadas por más de cincuenta años, bajo tres grandes ejes: emigración y memoria, emigración e historia y emigración y lenguaje.

El hecho de que quienes emigran sean judíos particulariza el problema, porque el judaísmo escamotea las definiciones parciales y se presenta no solo como una religión, sino también como una cultura y una nación -en términos bien amplios, como *Heimat*. Joseph Roth, como todos los judíos jaredistas -en hebreo, “los que tiemblan (ante Dios)”-, rechaza el sionismo justamente por la voluntad de establecer lazos entre la religión y la política, representados por el reclamo de un territorio nacional: el judío exaltado por Roth “no es un judío «nacional», en el sentido europeo occidental. Es un judío de Dios” (Roth, 1131).<sup>1</sup> Los jaredíes reglan su vida exclusivamente de acuerdo a la Ley divina explicitada en la Torá, haciendo caso omiso a reivindicaciones históricas, políticas o geográficas. Esto se expresa, claro está, en una visión negativa del mundo moderno occidental y de aquellos judíos que han sabido integrarse en él. Los procesos migratorios tienen además una proyección muy fuerte en el imaginario judío, vinculada con el éxodo hacia Tierra Santa y con la diáspora,

---

<sup>1</sup> La traducción es mía. “...ist kein ‘nationaler’ Jude im westeuropäischen Sinne. Er ist Gottes Jude”.

por lo que el viaje puede alcanzar dimensiones míticas. El horror del exilio tuvo también impacto en la teoría de la metempsicosis de la cábala judía: la ausencia de un hogar para el alma es un tormento mucho más doloroso aún que los infiernos (Scholem citado por Blanchot, 2002: 61, n.).

### **Emigración y memoria**

El principal elemento que ocupa la memoria de los emigrados es la *Heimat*, palabra alemana que podría traducirse como *patria* pero que en realidad posee matices afectivos no necesariamente limitados por fronteras geográficas. La cuestión de la pertenencia de los judíos a una patria es compleja, y en *Judíos errantes* Roth lo resume así: “Los judíos orientales no tienen patria en ningún lado, pero sí tumbas en cada cementerio” (2000: 1122).<sup>2</sup> Lo que se acentúa en esa frase es la imposibilidad de asociar la *Heimat* con un lugar físico específico, pero no la carencia de *Heimat*, algo en lo que Roth hace mucho hincapié cuando dedica largas páginas a la integridad de las comunidades orientales. Recordar la *Heimat*, entonces, es recordar los afectos, las personas y las historias que se han dejado atrás. El encuentro con Occidente es perverso porque supone la inmersión en un mundo nuevo que, en su alocado ritmo fáustico, impone como consigna dejar de lado el pasado y vivir anhelando el futuro. La emigración solo es disculpada cuando el judío oriental, despojado forzosamente de su *Heimat*, conserva su acervo tradicional bajo la forma de la no-integración en el mundo moderno y del resguardo nostálgico en los pliegues de su memoria. Como apunta Schwarz (1975: 143), los judíos orientales están para Roth mucho muy cerca de los orígenes primitivos, y esto es un sello positivo de tradición frente a la impostura occidental. Este esquema, que Schwarz define como la vivencia primigenia de Roth (*Roths Uverlebnis*), aparece con fuerza en la novela *Job*: Mendel Singer, emigrado a América, se subsume cada vez más en la soledad y en el aislamiento que le provoca la nostalgia de su patria. Las costumbres precarias y elementales chocan con el virtuosismo americano, de manera que Mendel vive el alejamiento de la *Heimat* como una herida lacerante que solo parece aliviarse cuando la gracia divina le devuelva a su hijo inválido, único sobreviviente de su familia.

La importancia de la *Heimat* como equipaje de viaje en la tradición judeo-oriental aparece también en un hermoso paisaje del capítulo quinto de la primera parte de *Job*: Schemarjah, hijo de Mendel, comienza su emigración acompañado por un mensajero que le va mencionando los nombres de las iglesias, montañas y aldeas de su zona, “como si se hubiera propuesto enseñarle a Schemarjah su patria por última vez antes de que el joven partiera en busca de una nueva. Y fue sembrando para siempre la nostalgia en el corazón de Schemarjah” (Roth, 1981: 60).<sup>3</sup> El amor a la *Heimat* se inocula mediante el dolor, algo que se pierde en la traducción al español: la palabra *Heimweh*, que en la cita traducida aparece como nostalgia, en realidad implica una sensación dolorosa de anhelo por la patria.

Las emigraciones judías que presenta Sebald están por lo general vinculadas con el genocidio nazi, incluso aquellas que se producen durante las grandes olas migratorias de principios de siglo. El Holocausto, como escribe Gunther (2006), es para Sebald el punto ciego del mundo, un acontecimiento que tiñe sombríamente incluso la historia anterior y que obliga a repensar todo nuestro pasado. Las relaciones con la memoria son necesariamente más complejas que en Roth porque aquí el afecto hacia la patria aparece matizado por las condiciones traumáticas que precipitaron el exilio. La apropiación memorística del trauma acumuló en las últimas décadas una enorme bibliografía que circula por áreas muy diversas (desde la historiografía al psicoanálisis, con pensadores como Dominick LaCapra, Hayden White, Eric Santner, etc.), y en todo caso se plantea como un tema de difícil resolución y enorme importancia. Aunque la capacidad de evocación recordatoria tiene que ver, en general, con la intensidad de la experiencia, la

<sup>2</sup> La traducción es mía. “Die Ostjuden haben nirgends eine Heimat, aber Gräber auf jedem Friedhof”.

<sup>3</sup> “Es war, als wollte er Schemarjah noch schnell mit der Heimat vertraut machen, ehe der junge Mann auszog, eine neue zu suchen. Er säte das Heimweh fürs ganze Leben in das Herz Schemarjah” (Roth, 2000: 243).

relación no es unidireccional: el trauma esquiva la memoria lúcida y se ancla en una repetición compulsiva que rompe los límites del recuerdo. No es recuerdo ni olvido, sino una entidad-otra en donde las situaciones fuertes son un abismo que devora a los personajes. Numerosos pasajes de los libros de Sebald pueden leerse como representaciones de ese punto ciego del trauma, como la crisis lingüística de Austerlitz o la parálisis que sufre Max Ferber en *Los emigrados*: “En aquel momento sólo supe que no podía moverme una sola fracción de centímetro más, que mi vida estaba reducida a ese punto único, del dolor más extremo, sin posibilidad de expansión” (Sebald, 1996: 175).<sup>4</sup>

La desregulación que el trauma provoca en la memoria hace que el principal síntoma de los personajes de Sebald sea la melancolía. Si en Roth los emigrados sentían nostalgia porque el objeto de su remembranza era identificable (la *Heimat* y sus tradiciones), en Sebald la experiencia traumática difumina los contornos de los recuerdos y por lo tanto el individuo se convierte en melancólico sin poder establecer con precisión la causa.<sup>5</sup> La melancolía, además, es un síntoma individual, mientras que la nostalgia puede corresponder a elementos socialmente consensuados, como suele ocurrir en el caso de Roth. Hay un pasaje de *Judíos errantes* que Sebald parafrasea e incluye en *Los emigrados*: el narrador cuenta que un judío de Drohobycz llamado Frohmann recorre todos los guetos mostrando una miniatura del Templo de Salomón, construida según las descripciones bíblicas. La miscelánea termina así: “Vi a un viejo judío de pie ante el templo de miniatura. Se parecía a sus hermanos que están de pie, lloran y rezan ante el único y sagrado muro que queda del templo destruido en Jerusalén” (2000: 1152).<sup>6</sup>

### Emigración e historia

En *Lejos de dónde*, Magris escribe lo siguiente:

Si Kafka, a propósito del sionismo, señalaba que los israelitas querían una patria en el espacio, en lugar de su verdadera patria en la diáspora del tiempo, quizá sea más exacto señalar que la patria de los judíos de la diáspora consiste en una condición fuera del tiempo. Desde la destrucción del Templo el pueblo de Israel ha vivido no en el devenir sino en un libro, en la palabra y en la escritura, en la Torah considerada preexistente a la creación. (2004: 165)

Como no podía ser de otra forma, esta relación compleja entre el judaísmo y la historia aparece también en las obras de Roth y de Sebald. No se trata solo de la negación de la historia como un *continuum* que tiende al progreso -algo que en realidad se percibe con desencanto en la mayoría de los escritores del siglo XX-, sino incluso de la negación de la historia en tanto devenir temporal. En la concepción rothiana del mundo, la historia es un punto fijo cuyo eje está en el *shtetl* (es decir, en la pequeña ciudad judeo-oriental). El ritmo de Occidente es ajeno para Roth, marca el pulso de un mundo que no es el suyo y en todo caso solo lo afecta como un factor de desintegración. A esto se refiere la conocida cita de “El busto del emperador”, en donde la glorificación del Imperio Austrohúngaro como reactualización mítica y simbólica de los valores estáticos del *shtetl* alcanza quizá su punto más alto: “Como todo austríaco de aquel tiempo, Morstin amaba lo permanente dentro de la incesante transformación, lo usual dentro del cambio y lo conocido dentro de lo inusual” (Roth, 2000: 1052).<sup>7</sup> Esta voluntad de identificación entre el Imperio y el *shtetl* es quizá un intento por romper el antihistoricismo, una apuesta de confianza que se revelará ilusoria hacia el final de su carrera.

---

<sup>4</sup> “Ich wußte zu jenem Zeitpunkt nur, daß ich mich keinen Zentimeterbruchteil mehr weiterbewegen durfte, daß mein Leben reduziert war auf diesen einzigen, ausdehnungslosen Punkt des äußersten Schmerzes” (Sebald, 2001: 254).

<sup>5</sup> Tras esta diferenciación se esconde el esquema freudiano de duelo y melancolía.

<sup>6</sup> La traducción es mía. “Ich habe einen alten Juden vor dem Miniaturtempel stehen gesehen. Er glich seinen Brüdern, die an der einzig übriggebliebenen, heiligen Mauer des zerstörten Tempels in Jerusalem stehen, weinen und beten”.

<sup>7</sup> La traducción es mía. “Wie jeder Österreicher jener Zeit liebte Morstin das Bleibende im unaufhörlich Wandelbaren, das Gewohnte im Wechsel und das Vertraute inmitten des Ungewohnten”.

El antihistoricismo de Sebald encuentra su símbolo en el ángel de la historia de Walter Benjamin, que mira al pasado como una única y enorme catástrofe y que pronto es arrastrado por el torbellino del progreso. En la fijeza de esa mirada hacia el pasado están anclados los emigrados de Sebald, profundamente anacrónicos en un mundo que se los ha llevado por delante. El presente en el que viven -que es también el presente del narrador- es una suerte de escenario postapocalíptico, creado a partir de la percepción melancólica y donde abundan las calles vacías, las fábricas abandonadas y las casas a medio derruir.

Un reloj me ha parecido siempre algo esencialmente falaz -dice el brillante Austerlitz-, quizá porque, por un impulso interior que nunca he comprendido, me he opuesto siempre al poder del tiempo, excluyéndome de la llamada actualidad, con la esperanza, como hoy pienso, [...] de que el tiempo no pasara, no haya pasado. (Sebald, 2002: 104).

El anacronismo se percibe también en el estilo literario de Sebald, que recupera la prosa sobria y descriptiva del realismo decimonónico (especialmente de Keller y de Stifter) y la entremezcla con imágenes antiguas y poco nítidas. Sus libros parecen venir de un pasado polvoriento, son como diarios íntimos encontrados en un cajón décadas después de la muerte de su dueño.

También la emigración -es decir, el acontecimiento más vívido, más lacerante- parece encontrarse fuera del tiempo, tanto en Roth como en Sebald. El viaje es metahistórico porque se vincula con el peregrinaje del Éxodo y con el destierro del pueblo judío. Así ocurre con la travesía de Ambros Adelwarth desde Estambul a Jerusalén, aunque el destino final adquiere características siniestras, típicas de las atmósferas de Sebald: revirtiendo el mito, Adelwarth anota en su diario, en francés: “*On dirait que c’est la terre maudite*” (1996: 146).

### **Emigración y lenguaje**

*Job* marca un punto de inflexión en el estilo literario de Roth, que había conocido anteriormente una etapa mucho más experimentalista, escéptica ante las posibilidades que tiene la literatura de captar un todo más o menos orgánico. Con fuertes características de la *Neue Sachlichkeit*, *Job* asume la voluntad de contar la historia de una vida (la de Mendel Singer) con una prosa clara y muy apegada a la realidad. Las polémicas en torno a la representación del lenguaje, que habían dominado las primeras décadas del siglo, se habían apagado considerablemente, aunque la disolución del Imperio supuso para Roth y para otros escritores la conciencia clara de la desintegración, de la fragmentación de las unidades. La experiencia de la modernidad aparece con fuerza como un elemento de esa disolución, y es por eso que las obras de Roth tienen un tono elegíaco -que alcanza una cima con *La marcha Radetzky*, publicada en 1932-, como si fueran el réquiem de despedida de un mundo más íntegro y ordenado.

Las obras de Sebald parecen situarse en las ruinas de esa desintegración que creía ver Roth, y de allí que la prosa deba ser recompuesta a partir de la técnica del montaje y de la recuperación de tradiciones literarias anteriores. Los debates sobre la representación, además, han renacido con los horrores del siglo XX, y ahora la ética aparece como una dimensión a considerar cuando se habla de las relaciones entre realidad y lenguaje. Sebald se hace cargo de todo esto y rechaza las formas estetizantes del *contar*, proponiendo al documental como la forma más apropiada en la nueva literatura alemana. Por supuesto que la propia obra de Sebald conspira contra esta idea, aunque es cierto que extrema las condiciones de verosimilitud mediante el estilo híbrido y la inclusión de fotografías. En cualquier caso, el lenguaje se convierte en un campo de lucha a la hora de representar el horror y de cuidar el respeto por el dolor de las víctimas: el trauma, ese agujero negro de la memoria, no se nombra de manera directa sino que se bordea permanentemente y se alude mediante los síntomas del melancólico. Sebald -al igual que otros escritores de la posguerra, como Bernhard, Handke o Jelinek- reavivan la crisis del lenguaje de principios del siglo XX pero con el tamiz de las experiencias traumáticas de la Shoah: si antes la mera realidad tenía una textura demasiado densa como para ser representada orgánicamente por



el lenguaje, ahora los actos más supremos del dolor y la barbarie ponen la vara mucho más alta.

### Conclusión

Los tres ejes bajo los cuales se consideró la emigración -memoria, historia y lenguaje- están por supuesto indisolublemente conectados. La emigración, al producir un desplazamiento en el individuo, pondera a la memoria como elemento indispensable de supervivencia: puede decirse, de hecho, que los emigrados de Roth -los verdaderos *Ostjuden* que no se integran al mundo occidental- y los de Sebald son pura memoria, viven solo en sus recuerdos. Esta fijación en la memoria implica la negación del futuro como posibilidad, por lo que la historia es apenas un punto fijo que se acaba en el momento de producirse el trauma. El lenguaje aparece como un elemento central porque es la herramienta de transmisión de la memoria, el molde a través del cual se representa la experiencia dolorosa. Por supuesto que las enormes diferencias entre memoria y lenguaje -así como las diferencias entre realidad pasada y memoria- se perciben con distinto tono en cada escritor, pero nunca dejan de latir como un problema a considerar.

La distancia temporal entre los dos autores trabajados permite evaluar algunos cambios en las concepciones de memoria. El hecho de que en Roth prepondera una memoria de corte más colectivo y social, asociada a la comunidad jasidista de Centroeuropa, no debería sorprender en tanto la preocupación central de Roth era la desintegración de la tradición ante las oleadas migratorias de principios de siglo, propiciadas fundamentalmente por la seductora fachada de un universo cada vez más capitalista. Con el Holocausto, el exilio adquiere proporciones mucho más drásticas y la memoria se hace lacerantemente individual: la pérdida de la tradición se convierte en un elemento nimio ante la barbarie del genocidio. Este es el momento que capta Sebald, y por eso su reflexión sobre el lenguaje es, quizá, mucho más atormentada. La Shoah, bajo esta perspectiva, supone una desintegración de la memoria social y por lo tanto de la posibilidad de integrarse a una comunidad cualquiera, por más que esta exista solo en el imaginario judío. Los emigrados de Sebald recorren Europa y América como verdaderos exiliados del mundo, una categoría que se hace cada vez más acuciante en nuestros días. La espectralidad que los rodea como un aura es un síntoma de esta extranjería, y los agobia tanto como el peso de sus recuerdos. El último apunte en el diario e Ambros Adelwarth dice así:

El recuerdo [...] me parece a menudo una especie de tontería. Da pesadez a la cabeza, la marea, como si no se mirase hacia atrás entre las hileras del tiempo sino desde una gran altura hacia la tierra, hacia abajo, desde una de esas torres que se pierden en el cielo. (Sebald, 1996: 150).<sup>8</sup>

### Referencias bibliográficas

- Blanchot, Maurice. (2002). *El espacio literario*. Madrid: Editora Nacional.
- Gunther, Stefan. (2006). “The Holocaust as the still point of the world in W. G. Sebald’s *The Emigrants*”. En *W. G. Sebald: memory, history, trauma*. Berlín: De Gruyter, pp. 279-291.
- Magris, Claudio. (2004). *Lejos de dónde. Joseph Roth y la tradición hebraico-oriental*. Navarra: Eunsa.
- Roth, Joseph. (1981). *Job*. Barcelona: Bruguera.
- Roth, Joseph. (2000). *Romane und Erzählungen*. Frankfurt am Main: Dörfner.
- Schwarz, Egon. (1975). “Joseph Roth und die österreichische Literatur”. En *Joseph Roth und die Tradition*. Darmstadt: Agora, pp. 131-153.
- Sebald, W. G. (1996). *Los emigrados*. Madrid: Debate.
- Sebald, W. G. (2001). *Die Ausgewanderten*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Sebald, W. G. (2002). *Austerlitz*. Barcelona: Anagrama.

<sup>8</sup> “Die Erinnerung [...] kommt mir oft vor wie eine Art von Dummheit. Sie macht einen schweren, schwindligen Kopf, als blickte man nicht zurück durch die Fluchten der Zeit, sondern aus großer Höhe auf die Erde hinab von einem jener Türme, die sich im Himmel verlieren” (Sebald, 2001: 215).

## **RICHARD Y LA CULTURA DE BIENVENIDA: REFLEXIONES SOBRE GEHEN, GING, GEGANGEN DE JENNY ERPENBECK**

Schäfer, Annekathrin  
Universidad Nacional de  
Córdoba Alemania  
s.annekathrin@web.de

### **Introducción**

En el año 2015 Alemania se ve enfrentada a una crisis de refugiados. Oficialmente se registran cerca de 900.000 personas que buscan asilo, un número extraordinariamente alto en comparación con las 200.000 en 2014 y 280.000 en 2016 (Konar, Kreienbrink y Sticks, 2017: 14). En los medios de casi todo el mundo se reproducen imágenes de refugiados —hombres, mujeres y niños— que llegan a Alemania buscando seguridad, buscando techo, buscando comida. En fin, buscando sobrevivir. En el medio de estos acontecimientos, Jenny Erpenbeck publica su novela *Gehen, ging, gegangen*.<sup>1</sup> En ella la autora crea al protagonista Richard, quien entra en contacto con un grupo de refugiados africanos. A través del paralelo que establece la autora alrededor de los motivos del agua, del tiempo y del trabajo entre el profesor universitario emérito y los jóvenes hombres africanos presentaremos las categorías de lo propio y lo extraño. Las reflexiones de G. C. Spivak (2008) en *Can the subaltern speak?* nos ayudan a pensar al grupo de los refugiados como un grupo marginalizado. Nos preguntaremos si en las conversaciones del protagonista Richard con los refugiados se logra una transacción entre el hablante y el oyente. Finalmente reflexionaremos acerca del protagonista como un representante temprano de la *cultura de bienvenida*. Veremos que la autora se sirve del mismo discurso histórico que los discursos políticos en el año 2015 para crear empatía y compasión en el lector.

### **Cuando lo propio se vuelve extraño**

Jenny Erpenbeck, nacida en 1967 en Berlín, es una de las autoras alemanas contemporáneas más exitosas. Debuta con la novela *Geschichte vom alten Kind* (1999), siguen *Wörterbuch* (2004), *Heimsuchung* (2008), *Aller Tage Abend* (2012)<sup>2</sup> y en 2015 la novela que nos interesa en este trabajo, *Gehen, ging, gegangen*. En una entrevista la autora explica lo que une temáticamente sus novelas: “Siempre me interesó cómo actúa uno en esa situación: cuando todo cambia de pronto y uno debe encontrarse o reinventarse a sí mismo” (Sanguinetti 2016). En la novela *Gehen, ging, gegangen* crea al protagonista Richard, un profesor universitario de filología clásica a quien acaban de jubilar y declarar emérito. La novela inicia por lo tanto en un momento de cambio en su vida. Sin su trabajo se encuentra en una situación de abundancia de tiempo. Cuando hospedan provisoriamente a un grupo de refugiados africanos en una residencia de ancianos de su barrio, se acerca a ellos buscando respuestas a sus preguntas sobre el tiempo. Ve en ellos a un grupo de hombres jóvenes que están en espera de los resultados de su procedimiento de asilo y obligadamente, igual que él, con abundancia de tiempo, ya que legalmente se les prohíbe entrar en una relación laboral. A lo largo de la novela Richard pasa de ser una persona que busca una respuesta para su propia vida a un oyente compasivo y, finalmente, a un actor social activo. La novela está escrita por un narrador omnisciente que se centra en la perspectiva de Richard. Descripciones, monólogos internos, diálogos y citas de textos literarios de la Antigüedad hasta

<sup>1</sup> Hasta la fecha la novela no fue traducida al español. La traducción al inglés se realizó en 2017 con el título *Go, went, gone*. Existe además una traducción al italiano del año 2016 con el título *Voci del verbo andare*.

<sup>2</sup> En 2004 *Geschichte vom alten Kind* (1999) se publica en español bajo el título *Historia de la niña vieja*; *Wörterbuch* (2004), en 2014 bajo el título *La pureza de las palabras*; *Heimsuchung* (2008), en 2011 bajo el título *Una casa en Brandenburgo* y *Aller Tage Abend* (2012), en 2016 bajo el título *El fin de los días*.

el siglo XX se alternan en un ritmo algo acelerado. Los planos narrativos representan las conversaciones con los refugiados, recuerdos de la vida del protagonista y reflexiones sobre la situación legal de los refugiados. Diferentes motivos atraviesan la novela y desarrollan analogías entre el mundo del burgués culto y la vida actual y los recuerdos traumáticos de los refugiados. Los motivos más dominantes son el tiempo y el trabajo. Richard, recién jubilado, se pregunta qué hacer con su tiempo:

Er hat jetzt einfach nur Zeit [...] Er weiß nicht, wie lange es dauern wird, bis er sich daran gewöhnt hat, Zeit zu haben. Sein Kopf jedenfalls arbeitet noch, so wie immer. Was fängt er jetzt mit dem Kopf an?<sup>3</sup> (Erpenbeck, 2015: 9).

Pero Richard está empezando la etapa de la vejez. Cuando visita un campamento de protesta en Berlín que intenta visibilizar a los refugiados, reflexiona: “Einen Moment lang ist er davon erschreckt, dass diese jungen Männer hier plötzlich so alt sein müssen. Warten und Schlafen. Mahlzeiten, solange das Geld dazu reicht, und ansonsten Warten und Schlafen”<sup>4</sup> (Erpenbeck, 2015: 66). Tanto Richard como los refugiados se presentan como personas que al tener tiempo de más y sufrir la falta de una rutina obligatoria, se ven forzados a reflexionar sobre su identidad y su vida. Pero Erpenbeck agudiza estas reflexiones sobre la carga que puede ser el tiempo, cuando escribe sobre la situación legal que impide trabajar a los refugiados y los periodos extensos que ocupan los procedimientos de asilo. Pasan meses hasta que un refugiado recibe certeza sobre la aceptación o el rechazo de su solicitud de asilo: “[...] mit der Wunderwaffe der Zeit hacken sie auf die Ankömmlinge ein, stechen ihnen mit Tagen und Wochen die Augen aus, wälzen die Monate über sie hin”<sup>5</sup> (Erpenbeck, 2015: 103). Tener tiempo y no tener la posibilidad de llenarlo con trabajo transforma a todos los protagonistas de la novela en personas que dejan de lado partes de su identidad. Raschid, un refugiado nigeriano, lo expresa de esta manera: “[...] wenn du mich arbeiten sehen könntest, sähest du einen ganz anderen Raschid. *A complete other Raschid*. Weißt du, sagt er, Arbeiten ist für mich so natürlich wie Atmen”<sup>6</sup> (Erpenbeck, 2015: 241). A Osarobo, otro protagonista de Nigeria, también se le quita la posibilidad de encontrar su lugar en el mundo por las leyes migratorias de Europa: “Osarobo hat mit fünfzehn Jahren gesehen, wie man seinen Vater und seine Freunde erschlug. Und jetzt sieht er seit drei Jahren, dass die Welt ihn nicht braucht”<sup>7</sup> (Erpenbeck, 2015: 296).

Otro motivo que atraviesa toda la novela de Erpenbeck es el agua. Richard vive en una casa en los suburbios de Berlín, cuyo patio termina en la orilla de un lago. Richard ama contemplar al lago, posee un pequeño bote y suele nadar (salvo este verano, porque se ahogó un hombre en el lago y aún no lo encontraron). Pero su idea del agua cambia cuando lee el periódico y cuando escucha los relatos de cada refugiado:

Immer wieder hat Richard in letzter Zeit Meldungen über gekenterte Flüchtlingsboote im Mittelmeer gelesen. An den Stränden Italiens werden inzwischen beinahe täglich Leichen von afrikanischen Flüchtlingen angespült. Wo werden sie begraben? Wer kennt ihre Namen?<sup>8</sup> (Erpenbeck, 2015: 206).

De manera similar al motivo del tiempo, Erpenbeck agudiza el desarrollo del motivo del agua cada vez más: desde la pena que le da a Richard no poder nadar o remar en su lago este año,

<sup>3</sup> “Simplemente ahora tiene tiempo [...] No sabe cuánto va a tardar hasta que se acostumbre a tener tiempo. Sea como sea, su cabeza sigue trabajando, como siempre. ¿Qué hacer ahora con la cabeza?” (Traducción propia).

<sup>4</sup> “Por un momento lo asusta que estos hombres jóvenes tengan que ser tan viejos de repente. Esperar y dormir. Comer mientras alcance el dinero, y si no, esperar y dormir” (Traducción propia).

<sup>5</sup> “Con el arma milagrosa del tiempo hacen pedazos a los recién llegados, les sacan los ojos con los días y las semanas, los apisonan con los meses” (Traducción propia).

<sup>6</sup> “[...] si me pudieras ver trabajar, verías un Raschid completamente diferente. *A complete other Raschid*. Sabes, dijo, para mí trabajar es tan natural como respirar” (Traducción propia).

<sup>7</sup> “Con quince años Osarobo vio cómo mataron a golpes a su padre y a sus amigos. Y ahora está viendo desde hace tres años que el mundo no lo necesita” (Traducción propia).

<sup>8</sup> “En el último tiempo, Richard leyó una y otra vez informes de botes de refugiados zozobrados en el Mediterráneo. Entretanto, casi diariamente arrojan cadáveres de refugiados africanos sobre las playas de Italia. ¿Dónde se les dará sepultura? ¿Quién conoce sus nombres?” (Traducción propia).

pasando por las huidas por agua de los refugiados, hasta la situación legal desesperante de los refugiados en Alemania: “[...] dieses neue, und trotzdem schon so alte Jahrhundert mit seinen nicht endenwollenden Strömen von Menschen, die, nachdem sie die Überfahrt über ein wirkliches Meer überlebt haben, nun in Flüssen und Meeren aus Akten ertrinken”<sup>9</sup> (Erpenbeck, 2015: 310). El paralelo (tiempo/trabajo y agua) que establece la autora permite conectar dos mundos, dos realidades que no podrían ser más diferentes. En la novela se hace evidente que las categorías de lo propio y lo extraño son términos dialécticos y complementarios. Lo propio y lo extraño son un par de opuestos contruidos. La categoría de lo extraño establece una relación entre lo que se considera propio y lo que se valora como no perteneciente a lo propio y está condicionado por la opinión, percepción e interpretación (Marx, 2006: 7-12). El protagonista Richard se encuentra frente a un mundo que es totalmente nuevo para él. Por lo tanto trata de comprender a los refugiados desde su punto de vista: cuando le cuentan sobre la huida por el mar, él se acuerda automáticamente del muerto en el lago; cuando escucha sobre la desesperación por trabajar, por ocupar el tiempo, él también se siente reflejado. En la novela se tematiza continuamente la mirada hacia lo extraño desde lo propio. La desgracia de los otros se vuelve un espacio de proyección y reflexión para el protagonista. Lo más particular de la novela es que como profesor emérito de filología clásica el protagonista relaciona cada relato de los refugiados —sus huidas, la pérdida de sus familias y amigos y la lucha diaria por sobrevivir— con textos literarios de su propio corpus de investigación. La autora reflexiona sobre lo propio y lo extraño a través de un artificio: la intertextualidad explícita de la novela. Al observar una protesta pública Richard se acuerda del mito de Ulises: “Die Idee, sichtbar zu werden, indem man öffentlich nicht sagt, wer man ist, hatte ihm gefallen. Odysseus hatte sich Niemand genannt, um aus der Höhle des Zyklopen zu entweichen”<sup>10</sup> (Erpenbeck, 2015: 32). Es también el aspecto físico de los refugiados lo que inspira al protagonista a crear paralelos con textos clásicos: “Sein Enkel könnte der Junge sein. Und sieht so aus, wie er sich Apoll immer vorgestellt hat”<sup>11</sup> (Erpenbeck, 2015: 66). A las vivencias traumáticas de los refugiados se acerca desde su propio horizonte de lector de poesía medieval: “Awad wurde in Ghana geboren. Seine Mutter starb bei der Geburt. So wie Blanscheflur, denkt Richard, so wie die Mutter von Tristan”<sup>12</sup> (Erpenbeck, 2015: 75). Para memorizar lo extraño el protagonista se lo tiene que familiarizar. En un acto con un guistillo a apoderamiento les otorga nombres nuevos a los refugiados: Raschid se transforma en Lanza-rayos; un hombre con zapatillas doradas, en Hermes. “Es fällt Richard schwer, sich die fremden Namen der Afrikaner zu merken, und so verwandelt er, als er abends seine Notizen aufschreibt, Awad in *Tristan*, und den Jungen von vorgestern in *Apoll*”<sup>13</sup> (Erpenbeck, 2015: 84). Los traspasos de la narración de los refugiados a las asociaciones de Richard son muy repentinos, pocos reportes de los refugiados que registra el protagonista quedan sin analogías intertextuales:

Ja, ich will arbeiten. Ich will arbeiten, aber es ist nicht erlaubt. Richard denkt daran, wie Mozarts Tamino geprüft wird, und ihn bei jeder Tür, die er öffnen will, eine Stimme vom Weitergehen abhält: *Zurück!*<sup>14</sup> (Erpenbeck, 2015: 125).

Reflexionando sobre lo absurdo de las leyes migratorias europeas, la autora crea otro momento de intertextualidad al recordar, en la boca de un abogado que lucha a favor de los refugiados, las

<sup>9</sup> “[...] este nuevo, y sin embargo ya tan viejo siglo con sus oleadas de humanos que no quieren terminar, quienes, una vez que sobrevivieron a la travesía por un mar verdadero, ahora se ahogan en ríos y mares de actas” (Traducción propia).

<sup>10</sup> “La idea de volverse visible, no diciendo públicamente quién es uno, le había gustado. Ulises se había nombrado Nadie para huir de la cueva del cíclope” (Traducción propia).

<sup>11</sup> “El chico podría ser su nieto. Y se ve como él siempre se lo había imaginado a Apolo” (Traducción propia).

<sup>12</sup> “Awad nació en Ghana. Su madre murió durante el parto. Igual que Blanscheflur, piensa Richard, igual que la madre de Tristán” (Traducción propia).

<sup>13</sup> “A Richard le cuesta memorizar los nombres extraños de los africanos. Entonces, cuando escribe sus notas por la noche, transforma a Awad en *Tristán*, y al chico de hace dos días, en *Apolo*” (Traducción propia).

<sup>14</sup> “Sí, quiero trabajar. Quiero trabajar, pero no está permitido. Richard piensa en cómo Tamino de Mozart está siendo examinado, y cómo cada vez que quiere abrir una puerta una voz le impide el avance: *¡Atrás!*” (Traducción propia).

antiguas leyes romanas que describe Horacio: “*Tunc tua res agitur paries cum proximus ardet!* Höchst zufrieden ist er, als Richard zustimmend nickt und prompt die Übersetzung murmelt: Wenn das Haus deines Nachbarn brennt, geht es auch dich an”<sup>15</sup> (Erpenbeck, 2015: 303).

Las ideas que desarrolla G.C. Spivak (2008) en su famoso ensayo *Can the subaltern speak?* nos ayudan a mirar la manera de escuchar y conversar de Richard desde otro punto de vista. Para Spivak los subalternos son un grupo de la sociedad que están sujetos a la hegemonía de la clase dirigente y que están excluidos de la representación social. Son un grupo más allá de la movilidad social. Spivak se pregunta si realmente es posible hacer hablar (*speak*) a los excluidos. En este contexto es importante lo que ella entiende por hablar/*speak*. En inglés se diferencia entre *talk* y *speak*: mientras el subalterno sí puede hablar (*talk*), no puede hablar (*speak*) en el sentido de una transacción entre hablante y oyente. Recién cuando hay un acto de habla y un acto de escucha la acción comunicativa está completa y las respuestas fluyen en las dos direcciones. Para Spivak la incapacidad de hablar (*speak*) se observa en momentos cuando la sublevación subalterna no logra nada. Spivak ve un problema en la actitud de superioridad cultural (aunque inconsciente) del oyente (Spivak, 2008: 122-145). En la novela hay un momento clave cuando el protagonista registra una manifestación de refugiados recién cuando la pasan en el noticiero aunque el mismo día le había pasado por al lado:

*We become visible.* In grüner, kleinerer Schrift darunter: *Wir werden sichtbar.* Warum hat er die Demonstration dann nicht gesehen? [...] Manchmal schon hat er sich dafür geschämt, dass er Abendbrot isst, während er auf dem Bildschirm totgeschossene Menschen sieht, Leichen von Erdbebenopfern, Flugzeugabstürzen [...] Er schämt sich auch heute, und isst trotzdem weiter, wie sonst auch<sup>16</sup> (Erpenbeck, 2015: 27).

En su primer contacto con los africanos el protagonista se da cuenta de lo poco que sabe sobre el continente y sus problemáticas. Es consciente de que se trata de un tema marginalizado por los países que dominan la política mundial: “Selbst der amerikanische Vizepräsident hat neulich von Afrika als von *einem* Land gesprochen, dabei gibt es, das stand in dem Artikel über den Fauxpas, 54 afrikanische Länder. Vierundfünfzig? Er hätte das auch nicht gewusst”<sup>17</sup> (Erpenbeck, 2015: 33). Pero a lo largo de la novela se observa una evolución en Richard, que empieza a reflexionar sobre el acto de escuchar: “[...] immer ist im Zuhören die Frage enthalten: Was soll man verstehen, was will man verstehen, und was wird man nie verstehen, will es aber bestätigt bekommen”<sup>18</sup> (Erpenbeck, 2015: 95). La siguiente cita nos parece un momento de aprendizaje, en el que las respuestas fluyen en las dos direcciones en el sentido de Spivak:

Vor der Stadt haben sie ihn in seinem Auto verbrannt [...] Weiß man, wer das getan hat?, fragt Richard schließlich. Raschid antwortet nicht. Es war sehr schlimm, sagt er nach einer Weile. Warum töten Menschen andere Menschen? Das ist die viel richtigere Frage, denkt Richard<sup>19</sup> (Erpenbeck, 2015: 112).

Richard comprende que su pregunta no tiene ni importancia ni relevancia para los involucrados. Es ahí cuando el silencio pasa del lado de los marginalizados al lado del protagonista y el protagonista indaga su propia postura.

<sup>15</sup> “*Tunc tua res agitur paries cum proximus ardet!* Se pone sumamente contento cuando Richard asiente con la cabeza e inmediatamente susurra la traducción: Se trata también de tí cuando arde la pared del vecino” (Traducción propia).

<sup>16</sup> “*We become visible.* Abajo en letra verde y más pequeña: *Nos volvemos visibles.* ¿Por qué no vio la manifestación? [...] A veces ya había sentido vergüenza de estar cenando y ver al mismo tiempo en la televisión personas asesinadas a tiros, cadáveres de víctimas de terremotos, accidentes de avión [...] Siente vergüenza también hoy, y sin embargo sigue comiendo, igual que siempre” (Traducción propia).

<sup>17</sup> “Hasta el vicepresidente estadounidense habló el otro día de África como de *un* país, aunque en realidad, como decía en el artículo sobre el error, existen 54 países africanos. ¿Cincuenta y cuatro? Él tampoco hubiese sabido” (Traducción propia).

<sup>18</sup> “[...] escuchar siempre contiene esta pregunta: Qué debemos entender, qué queremos entender, y qué no entenderemos jamás, pero queremos confirmar” (Traducción propia).

<sup>19</sup> “Fuera de la ciudad lo quemaron en su auto [...] ¿Se sabe quién fue?, pregunta Richard finalmente. Raschid no responde. Fue muy terrible, dice después de un rato. ¿Por qué los humanos matan a otros humanos? Esta es la pregunta mucho más correcta, piensa Richard” (Traducción propia).

## Richard y la cultura de bienvenida

### Conclusión

La figura del protagonista se puede leer como un representante temprano de la así llamada *Willkommenskultur* (cultura de bienvenida), que designa el espíritu abierto y la aceptación en el encuentro con los refugiados. A los refugiados se les da la bienvenida y se les brinda ayuda con la integración. El concepto de la cultura de bienvenida describe a la sociedad de recepción (Meier-Braun, 2015: 154; Daphi, 2016: 35). Actualmente en Alemania gran parte de la asistencia a los refugiados es realizada por voluntarios, de los cuales el 42% se involucran en iniciativas propias y en grupos autogestionados, más allá de las asociaciones ya existentes para tal fin. Muchas veces son personas que nunca antes habían estado activas políticamente o *ad honorem* (Daphi, 2016: 35-36). Como vimos más arriba, en un principio el protagonista Richard se acerca a los refugiados por interés, él busca respuestas. Pero con el tiempo se convierte en un actor social comprometido que en el último capítulo de la novela incluso convive en su casa con doce refugiados: cuatro duermen sobre la alfombra del living, dos en el cuarto del piano, dos en el sofá, una arriba de dos sillones, tres en la habitación de huéspedes. La postura abierta de Richard y de la mayoría de sus amigos domina la novela. Actos de violencia contra refugiados o comentarios xenófobos reciben un lugar muy escaso en la novela, la autora se focaliza más bien en la cultura de bienvenida. Además, se tematiza repetidamente el convenio de Dublín de 1990 que fue firmado por los países de la Unión Europea y Noruega, Islandia, Suiza y Liechtenstein. *Dublín II*, como se abrevia en la novela, regula que los refugiados tienen que presentar la solicitud de asilo en el país de la Unión Europea al cual entraron primero. En la práctica el convenio deja de funcionar en el año 2014 cuando un 43% de los refugiados se encuentran en Alemania y Suecia, mientras que los países de llegada son Italia y Grecia (Meier-Braun, 2015: 92). El protagonista de la novela se muestra muy crítico ante el convenio y la autora expresa a través de la lengua cuán absurdo es: “Solange sie keine *Illimitada* besitzen, dürfen sie zwar in Italien verlassen, um dort nicht zu verhungern, aber anderswo ankommen dürfen sie nicht”<sup>20</sup> (Erpenbeck, 2015: 87). Igual que el discurso político alemán y el discurso de parte de la Iglesia en el año 2015, la novela traza una analogía de los destinos y enlaza los acontecimientos contemporáneos con los refugiados alemanes durante y después de la Segunda Guerra Mundial. Al crear una cultura de memoria centrada en las víctimas, se establece el fundamento para una postura abierta y compasiva y una predisposición para la identificación (Scholz, 2016: 40-45). La novela llega tarde y parece un poco obsoleta, escriben algunos críticos: ya no se necesita un héroe que nos dé un ejemplo de la cultura de bienvenida, el pueblo ya lo aprendió (Schneider, 2015). La novela retrata la Alemania entre 2012 y 2014 con sus formas de protesta sin compromiso: la *Tent Action* de Berlín y las huelgas de hambre y sed con la reivindicación del permiso para quedarse y trabajar. Los argumentos que usan los refugiados africanos en sus protestas a fines de los años 90 contra la exclusión social —*Estamos aquí porque ustedes destruyen nuestros países* (Jakob, 2016: 11-13)— en la novela se escuchan desde la boca de Richard (sobre la explotación de Uranio en Níger por una empresa francesa): “Dort, sagt Richard, ist das Trinkwasser inzwischen verseucht, die Kamele sind hin, die Menschen kriegen Krebs, ohne zu wissen, warum – der Strom aber fließt in Frankreich und hier bei uns, in Deutschland”<sup>21</sup> (Erpenbeck, 2015: 182). La novela termina en una situación algo utópica que nos recuerda que aquí se trata de ficción: Richard, que desde la muerte de su esposa no ha festejado su cumpleaños, está preparando una fiesta en el patio con sus amigos burgueses y un gran grupo

<sup>20</sup> “Hasta que no poseen una *Illimitada*, bien es verdad que tienen permiso para salir de Italia para no morir de hambre, pero no tienen permitido llegar a otra parte” (Traducción propia).

<sup>21</sup> “Allá, dice Richard, el agua potable está contaminada, los camellos están arruinados, la gente contrae cáncer sin saber por qué, pero la electricidad fluye en Francia y aquí en nuestro país, en Alemania” (Traducción propia).

de refugiados que albergan él y sus invitados. Es ahora que se entiende por qué Erpenbeck le da el nombre *Richard* a su protagonista. En 2015 la canciller alemana Merkel cambia la política de asilo (que se critica a lo largo de la novela) y expresa frente al gobierno y a un pueblo algo asustados y preocupados por la crisis de los refugiados las siguientes palabras, que la prensa luego usará como lema para resumir la nueva postura política en relación a los refugiados: “Deutschland ist ein starkes Land [...] Wir haben so vieles geschafft – wir schaffen das!”<sup>22</sup> (Seibring, 2016: 2). Nuestro protagonista la *anticipa*: Richard viene del antiguo alto alemán, *richi* significa rico y *hard* fuerte.

### Referencias bibliográficas

- Daphi, P. (2016). Zivilgesellschaftliches Engagement für Flüchtlinge und lokale „Willkommenskultur“. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Zufluchtsgesellschaft Deutschland (14-15/2016), 35-39.
- Erpenbeck, J. (2015). *Gehen, ging, gegangen*. München: Knaus.
- Jakob, C. (2016). Die Bleibenden. Flüchtlinge verändern Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Zufluchtsgesellschaft Deutschland (14-15/2016), 9-14.
- Konar, Ö., Kreienbrink, A. & Stichs, A. (2017). Zuwanderung und Integration. Aktuelle Zahlen, Entwicklungen, Massnahmen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Integrationspolitik (27-29/2017), 13-20.
- Marx, N. (2006). *Das Eigene und das Fremde. Die Definition des Kulturbegriffes*. München/Ravensburgo: Grin.
- Meier-Braun, K.-H. (2015). *Einwanderung und Asyl. Die 101 wichtigsten Fragen*. München: C.H. Beck.
- Sanguinetti, P. (2 de octubre 2016). Jenny Erpenbeck. Me interesa lo que sucede cuando todo cambia y uno debe reinventarse. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1942550-jenny-erpenbeck-me-interesa-lo-que-sucede-cuando-todo-cambia-y-uno-debe-reinventarse>
- Schneider, W. (10 de octubre 2015). Jenny Erpenbeck: „Gehen, ging, gegangen“ – Ein Pionier der Willkommenskultur. *Deutschlandfunk Kultur*. Recuperado de [http://www.deutschlandfunkkultur.de/jenny-erpenbeck-gehen-ging-gegangen-ein-pionier-der.950.de.html?dram:article\\_id=333454](http://www.deutschlandfunkkultur.de/jenny-erpenbeck-gehen-ging-gegangen-ein-pionier-der.950.de.html?dram:article_id=333454)
- Scholz, S. (2016). Die deutsche Vertreibungserinnerung in der Flüchtlingsdebatte. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Flucht historisch (26-27/2016), 40-46.
- Seibring, A. (2016). Editorial. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Zufluchtsgesellschaft Deutschland (14- 15/2016), 2.
- Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Vienna/Berlín: Turia & Kant.

---

<sup>22</sup> “Alemania es un país fuerte [...] Hemos logrado mucho, ¡también lograremos esto!” (Traducción propia).

# Eje E

## Migración y frontera en la geografía y la economía



## **DIMENSIÓN Y CONSECUENCIAS DE LA OLA DE REFUGIADOS EN ALEMANIA CON CONSIDERACIÓN ESPECIAL A MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS**

Kiegel, Heidun  
autora y redactora autónoma  
Colonia, Alemania  
info@kiegel.de

Schröder, Maik  
ev. Jugendhilfe  
Anna-Stiftung  
e.v. Colonia, Alemania  
maik\_Schroedy@yahoo.de

Traducción de María Gracia Fernández

### **Introducción**

Alemania desempeña un papel central en la oleada de refugiados que ha llegado a Europa en los últimos años. Se ha intensificado el flujo de refugiados llegados a Alemania debido a la política de apertura de fronteras, tras el cierre de la ruta de los Balcanes en agosto de 2015, y en el curso del flujo de refugiados, alrededor de dos millones de personas llegaron a Alemania en 2015, con lo que el saldo de la migración alcanzó un nuevo valor récord de 1,14 millones (Straubhaar, 2016). Una parte de los refugiados llegan como menores no acompañados.

### **Dimensiones del éxodo**

La República Federal de Alemania ha experimentado varias oleadas importantes de inmigración desde la Segunda Guerra Mundial. Durante el milagro económico alemán (1960-1973), la migración neta ascendió a 3,5 millones. Esta cifra correspondía a alrededor del seis por ciento de la población de Alemania Occidental. Tras el final de la Guerra Fría y el colapso de la Unión Soviética (1988-1997), la migración neta ascendió a 4,6 millones, lo que corresponde a algo menos del seis por ciento de la población total alemana (Straubhaar, 2016).

En contraste con la migración voluntaria de las anteriores oleadas de inmigración, la inmigración actual es predominantemente el resultado de una huida forzada. La fuerza motriz que impulsa la huida reside en la interacción de diversos factores políticos, sociales, económicos, demográficos y ecológicos. El agravamiento de conflictos en Oriente Medio, especialmente en Siria, Afganistán e Irak, es un factor importante en la actual oleada de refugiados. Según la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, los refugiados se encuentran fuera de su país “Debido a fundados temores de ser perseguidos por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social”. En Alemania, el derecho de asilo no sólo se basa en la obligación que impone el derecho internacional en virtud de la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados, sino que también está consagrado en la Constitución (artículo 16a). Un perseguido político es, por lo tanto, una persona que es perseguida por sus convicciones políticas, decisiones religiosas fundamentales o características que no están a su alcance y que caracterizan su otredad. El artículo de la Constitución sirve para proteger la dignidad humana en un sentido más amplio.

### **Vías de escape**

Es difícil cuantificar con precisión la magnitud del éxodo de refugiados a Europa. Muchos de los refugiados aparecen registrados varias veces y a veces con diferentes nombres en diferentes lugares. Las solicitudes de asilo proporcionan cifras bien fundadas. Más de un tercio de los refugiados que recibieron asilo en la Unión Europea en 2016 procedían de Siria (36,7%). Les siguieron los refugiados de Afganistán (9,3%) e Irak (9,1%). Otros grupos procedían de Albania, Eritrea, Pakistán, Nigeria, Kosovo y Serbia (BAMF, 2016, p. 35).

Las rutas de escape a Europa están sujetas a cambios constantes. En este sentido, no sólo la política fronteriza en las fronteras exteriores de la Unión Europea desempeña un papel importante, sino también la evolución política en los países que se encuentran a lo largo de la ruta de escape, así como las decisiones de los propios refugiados. Al principio de la actual oleada de refugiados, la mayoría de ellos llegaron a la Unión Europea por la llamada ruta de los Balcanes. Se distingue entre la ruta de los Balcanes Occidentales a través de los Balcanes Internos, desde Grecia a través de Macedonia y Serbia, y la ruta de los Balcanes Orientales desde el Bósforo (Turquía) a través de Bulgaria y Rumanía a Serbia. Desde Serbia, la ruta de los Balcanes conduce principalmente a través de Croacia y Eslovenia a Austria (o Italia); en el pasado también lo hacía a través de Hungría a Austria. Sin embargo, en agosto de 2015, Hungría levantó un muro de cuatro metros de altura y 175 kilómetros de longitud en su frontera exterior con la UE, con lo que se interrumpió la ruta balcánica, que en un principio era muy transitada. Desde entonces, las otras vías de escape han ganado mayor importancia. La ruta del sur atraviesa el Mediterráneo hasta Italia y desde allí a través de Suiza, Austria y Francia hacia el norte. La ruta occidental menos frecuentada atraviesa el Estrecho de Gibraltar hasta España, y la ruta oriental a través de Polonia hasta Alemania.

### **Distribución de los refugiados en Europa**

En comparación con el resto de Europa, Alemania se encuentra a la cabeza de la lista de los solicitantes de asilo. Según Eurostat, en el punto álgido de la oleada de refugiados de 2016, se presentaron 745.155 solicitudes de asilo en Alemania (total UE: 1.260.910 solicitudes). El segundo y tercer puesto correspondió a Italia con 122.960 y a Francia con 84.270 solicitudes de asilo, es decir, una sexta y una novena parte, respectivamente, de las solicitudes presentadas en Alemania.

En cuanto al porcentaje de solicitantes de asilo en relación con el número de habitantes, Alemania también ocupó el primer lugar en la comparación europea en 2016 con más de 5 solicitantes de asilo/1000 habitantes. En 2015, cuando la inmigración en Alemania alcanzó su punto álgido con 1,14 millones de personas, sólo 476.510 personas solicitaron asilo. En 2017, el número de solicitudes de asilo en Alemania se había reducido a 222.560 (Eurostat, consultado el 5 de julio de 2018).

### **Los 10 países de la UE con mayor número de solicitudes de asilo, 2010-2017**

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Alemania</b>	48.475	53.235	77.485	126.705	202.645	476.510	745.155	222.560
<b>Italia</b>	10.000	40.315	17.335	26.620	64.625	83.540	122.960	128.850
<b>Francia</b>	52.725	57.330	61.440	66.265	64.310	76.165	84.270	99.330
<b>Grecia</b>	10.275	9.310	9.575	8.225	9.430	13.205	51.110	58.650
<b>España</b>	2.740	3.420	2.565	4.485	5.615	14.780	15.755	33.950
<b>Reino Unido</b>	24.335	26.915	28.800	30.585	32.785	40.160	39.735	33.780
<b>Suecia</b>	31.850	29.650	43.855	54.270	81.180	162.450	28.790	26.325
<b>Austria</b>	11.045	14.420	17.415	17.500	28.035	88.160	42.255	24.715
<b>Bélgica</b>	26.080	31.910	28.075	21.030	22.710	44.660	18.280	18.340
<b>Países Bajos</b>	15.100	14.590	13.095	13.060	24.495	44.970	20.945	18.210
<b>Unión Europea</b>	259.630	309.040	335.290	431.090	626.960	1.322.845	1.260.910	708.585

Fuente: Eurostat, consultado el 5.7.2018

### Alcance y distribución en Alemania

Entre 1953 y 2017, se presentaron 5,6 millones de solicitudes de asilo en Alemania. Entre 1953 y 1989 se presentaron 900.000 (17%) y entre 1990 y 2017 se presentaron 4,7 millones (83%), y el número de solicitudes ha aumentado enormemente en los últimos años. En 2015 se presentaron 441.899 solicitudes de asilo (Oficina Federal de Migración y Refugiados, BAMF), superando por primera vez el récord anterior de 438.191 solicitudes en 1992 (trastornos políticos en Europa Oriental y la antigua Unión Soviética). En 2016 se estableció un nuevo récord con 722.370 solicitudes de asilo. En 2017, la ola de refugiados disminuyó, sólo 198.317 personas solicitaron asilo.

Al igual que en el conjunto de la UE, la mayoría de los solicitantes de asilo en Alemania procedían de Siria. En 2016, el 36,9 % de las solicitudes de asilo fueron presentadas por refugiados sirios, y en 2017 sólo el 24,7 %. Los segundos grupos más fuertes procedían de Afganistán (2016: 17,6%, 2017: 8,3%) e Irak (2016: 13,3%, 2017: 11,1%).

### Distribución porcentual de los principales países de origen de los solicitantes de asilo en Alemania en 2016

País	Porcentaje de participación
Siria	36,9
Afganistán	17,6
Iraq	13,3
Irán	3,7
Eritrea	2,6
Albania	2,1
No aclarado	2,0
Pakistán	2,0
Nigeria	1,8
Federación Rusa	1,5
Otros	16,5

Fuente: Oficina Federal de Migración y Refugiados (BAMF): La Oficina Federal en cifras 2016: Asilo, migración e integración. 2017, S.20.

### Distribución porcentual de los principales países de origen de los solicitantes de asilo en Alemania en 2017

País	Anteil in Prozent
Siria	24,7
Iraq	11,1
Afganistán	8,3
Eritrea	5,2
Irán	4,3
Turquía	4,0
Nigeria	3,9
Somalia	3,4
Federación Rusa	2,5
No aclarado	2,1
Otros	30,5

Fuente: Oficina Federal de Migración y Refugiados.: Cifras actuales sobre asilo. Edición: diciembre de 2017, p. 18

La comparación entre 2016 y 2017 muestra una fuerte disminución de las solicitudes de asilo en general y para la mayoría de las nacionalidades. En 2017 se añadió Turquía como nuevo grupo (4%). La proporción de otros países aumentó del 16,5% al 30,5% en 2017 en comparación con 2016.

Los refugiados que llegan a Alemania se distribuyen entre los diferentes estados federales. Esta distribución se realiza según la llamada clave de Königsteiner. Para cada estado federal, esto tiene en cuenta el tamaño de la población respectiva (un tercio) y el poder económico medido en términos de ingresos fiscales (dos tercios). Más de una quinta parte de todos los refugiados (21,1%) se distribuyen en el Estado federado de Nordrhein-Westfalen, mientras que los Estados estructuralmente débiles, como Mecklenburg-Vorpommern y Thüringen, reciben sólo entre el dos y el tres por ciento de todos los refugiados (BAMF, 2018). Los refugiados viven hasta tres meses en un alojamiento central de acogida inicial. Posteriormente, los refugiados se distribuyen localmente dentro de los estados federales en alojamientos compartidos. Sólo después de algún tiempo se puede buscar alojamiento privado. Los estados federales y los municipios son responsables del cuidado y alojamiento de los refugiados.

### **Procedimiento de asilo**

Para obtener un estatuto de residencia seguro, los refugiados deben solicitar asilo después de su registro. De las 695.733 resoluciones adoptadas sobre solicitudes de asilo en 2016, el 62,4% fueron positivas. Algunos de los refugiados son deportados a otros países de la UE sin llegar a una decisión. Esta práctica se basa en el procedimiento de Dublín, en virtud del cual el país en el que el refugiado entró por primera vez en el territorio europeo es responsable de tramitar una solicitud de asilo. Por regla general, estos países están situados en la frontera exterior de la UE, como España, Italia, Grecia y Malta. En agosto de 2015, Alemania suspendió el procedimiento de Dublín para los refugiados de Siria.

Si la decisión es positiva, se concede al refugiado una de las tres formas siguientes de protección:

- 1. reconocimiento del estatuto de refugiado sobre la base de la Convención de Ginebra**

El desenlace más favorable para un solicitante es que la Oficina Federal de Migración y Refugiados lo reconozca un solicitante de asilo o como refugiado. En ambos casos, las personas afectadas reciben el estatuto de refugiado en virtud de la Convención de Ginebra, un pasaporte de refugiado y un permiso de residencia, que se limita inicialmente a tres años. La deportación está prohibida.

- 2. reconocimiento de la protección subsidiaria**

Si se deniega el reconocimiento como solicitante de asilo y refugiado en virtud de la Convención de Ginebra, los refugiados pueden ser reconocidos como beneficiarios de protección subsidiaria. En este caso, los refugiados son protegidos inicialmente de la deportación. Los refugiados reciben un permiso de residencia de un año, que se prorroga si la situación no ha cambiado. Este permiso de residencia coloca a estos refugiados en pie de igualdad con los refugiados reconocidos en algunos aspectos, por ejemplo, el acceso a un empleo remunerado, cursos de integración, prestaciones BAföG (préstamos estudiantiles), pero no en otros, por ejemplo, el período de validez del permiso de residencia, la reagrupación familiar o la concesión de un permiso de establecimiento. Si se reconoce la protección subsidiaria, las personas afectadas tienen dos semanas para demandar ante los tribunales contra su rechazo como refugiados.

- 3. reconocimiento de la prohibición de expulsión**

La tercera posibilidad es el reconocimiento de otra prohibición nacional de deportación. También en este caso, el refugiado está protegido inicialmente contra la deportación. Los interesados reciben un permiso de residencia de un año, que, no obstante, se prorrogará si la situación no cambia. Sin embargo, con la concesión de la protección contra la deportación, las personas afectadas tienen menos derechos que los refugiados reconocidos y los

beneficiarios de la protección subsidiaria. También en este caso se puede presentar una denuncia ante un tribunal en un plazo de dos semanas contra la denegación de la condición de refugiado.

Si se adopta una decisión negativa sobre la solicitud de asilo, se pide al solicitante que abandone Alemania en el plazo de un mes a partir de la notificación de dicha decisión. Si el solicitante no cumple con el plazo de salida, será deportado a su país de origen. El solicitante también puede ser deportado a otro Estado al que pueda entrar o que esté obligado a readmitirlo. La decisión negativa significa la denegación total de toda protección. Pero incluso en este caso, se puede interponer un recurso contra la decisión en el plazo de dos semanas.

Muchos refugiados no conocen los detalles del procedimiento de asilo alemán.

Los contrabandistas también difunden información errónea sobre la vida en Alemania y las posibilidades de un procedimiento de asilo positivo. Por esta razón, el Gobierno Federal tiene un sitio web ([www.rumorsaboutgermany.info](http://www.rumorsaboutgermany.info)) en el que se yuxtaponen rumores sobre la vida en Alemania con hechos reales en inglés, francés y árabe.

### **Consecuencias de la oleada de refugiados**

El creciente número de solicitantes de asilo en Alemania va acompañado de una multitud de problemas logísticos, económicos y sociales. En 2015, en particular, Alemania se enfrentó a un enorme problema de vivienda con el número récord de 1,14 millones de refugiados. Se crearon refugios de emergencia, como instalaciones para contenedores o gimnasios, especialmente en las aglomeraciones urbanas. En muchas ciudades, las clases de deporte y el entrenamiento de los clubes deportivos se cancelaron durante meses porque los gimnasios estaban ocupados por refugiados. El alojamiento colectivo a menudo no cumple las normas sanitarias e higiénicas necesarias. Además, aumentaron las quejas de los residentes locales.

Además de los problemas lingüísticos, la afiliación religiosa es un problema particular en la integración de los refugiados. Alrededor de dos tercios de los refugiados en 2017 pertenecían al Islam, seguidos por los cristianos con una quinta parte. La minoría religiosa de los Yazidis representaba el 6,7 por ciento de todos los refugiados.

Las culturas y religiones extranjeras a menudo provocan temores especiales entre la población. Las personas que se ven perturbadas por la globalización y la digitalización, las fronteras abiertas y la Internet global ven su identidad cultural, religiosa y nacional en peligro a través de la inmigración. Temen ser marginados en su propio país como minoría y económicamente (Straubhaar, 2016). Los reflejos defensivos contra la temida alienación se reflejan en Alemania en la afluencia de movimientos como Pegida (Patriotas Europeos contra la Islamización de Occidente) y en los resultados electorales del partido populista de derecha AfD (Alternativa para Alemania). La AfD se incorporó al parlamento por primera vez en las elecciones de 2017, pero ya había estado representada en varios parlamentos estatales. Tras las elecciones de septiembre de 2017, la cuestión de los refugiados llevó al fracaso de las negociaciones de coalición entre la CDU/CSU (Unión Cristiano-Demócrata de Alemania/Unión Social Cristiana de Baviera), los Verdes y el FDP (Partido Democrático Libre).

Diversos estudios han abordado los efectos macroeconómicos de la inmigración. Lo que todos ellos tienen en común es que la inmigración tiene un impacto positivo –aunque menor– en la economía alemana en su conjunto (Straubhaar, 2016). A través de su trabajo y sus conocimientos, los refugiados estimulan la economía. Esto se ve compensado por los altos costos de integración. La integración de 1,14 millones de inmigrantes (2015) es también un gran reto para países ricos como Alemania. Además del alojamiento, hay que financiar cursos de idiomas y de integración, pagar prestaciones sociales, crear plazas adicionales en guarderías y escuelas y financiar el trabajo de psicólogos escolares, intérpretes y pedagogos sociales. En Alemania, los refugiados reconocidos reciben la misma ayuda básica para la renta ("Hartz IV") que los alemanes que necesitan ayuda. Los costos del seguro básico corren por cuenta de los municipios, que se ven así expuestos a una carga financiera creciente.

### **Menores extranjeros no acompañados**

Los menores extranjeros no acompañados que llegan a Alemania necesitan un trato especial. Los menores extranjeros no acompañados son menores que están separados de ambos padres y no cuentan con nadie que por ley o costumbre se responsabilice de su cuidado. Si se informa a la Policía Federal cuando se detiene a un menor que busca protección en Alemania, ésta pasa al menor a la Oficina de Bienestar de la Juventud. La Oficina está legalmente obligada a ocuparse del menor. En 2016, unos 45.000 menores refugiados no acompañados llegaron a Alemania.

En 2017, el 24,4% de todos los menores no acompañados solicitantes de asilo procedían de Afganistán, el 17,0% de Eritrea y sólo el 7,8% de Siria (BAMF 2018, 21). Esta desviación del número total de solicitantes de asilo (24,7% Siria, 11,1% Irak, 8,3% Afganistán) se debe al hecho de que muchos refugiados sirios huyen porque sus familias y sus hijos no entran en Alemania sin compañía.

Los menores no acompañados huyen a menudo con la esperanza de un futuro mejor en Alemania. Muchos de ellos no solicitan asilo, pero debido a la situación legal son puestos al cuidado de la Oficina de Bienestar de la Juventud.

### **Chequeo preliminar, selección inicial y distribución**

Todos los menores no acompañados que entraron en Alemania después del 1 de noviembre de 2015 son atendidos inicialmente por la oficina de asistencia a la juventud responsable. En el marco de esta detención provisional, se les otorgará alojamiento en un centro adecuado o con una persona adecuada. Estas personas pueden ser parientes o familias de acogida. Por lo general, las instalaciones adecuadas son los centros de asistencia a la juventud o los denominados centros de intercambio de información especializados en el cuidado de menores no acompañados.

La llamada selección inicial tiene lugar durante el chequeo preliminar. Se determina el estado general de salud y la edad de los menores. Al mismo tiempo, se examina la posibilidad de reunificación familiar con familiares que viven en Alemania.

### **Procedimientos de tutela y compensación**

Se debe designar un tutor o un cuidador para cada menor no acompañado. Al final del proceso, el tribunal de familia decide quién asume la tutela. La tutela continúa hasta los 18 años de edad.

En el procedimiento de compensación se aclara, entre otras cosas, el estatuto de residencia. Sobre esta base, se decide si se debe presentar una solicitud de asilo. Si las posibilidades de un resultado positivo del procedimiento de asilo son escasas, la autoridad de extranjería responsable también puede emitir una declaración de tolerancia. Cuando cumplen 18 años, los solicitantes de asilo deben presentar su propia solicitud de asilo. Sin embargo, el tutor puede seguir acompañando el procedimiento.

### **Hospedaje**

Existe un procedimiento de distribución a nivel nacional para el alojamiento, cuidado, supervisión y apoyo de los menores no acompañados, que se lleva a cabo en un plazo de 14 días. Posteriormente, la Oficina de Bienestar de la Juventud, a la que han sido asignados los menores, es responsable de su cuidado. También en este caso es posible colocar a los menores con una persona adecuada -familia de parientes o de acogida- o en una institución adecuada.

Las siguientes formas de alojamiento están disponibles (Tangermann & Hoffmeyer-Zlotnik, 2018, 32):

- en un orfanato
- en un hogar protegido
- con una familia anfitriona o una familia de acogida
- en formas de vivienda acompañadas de pedagogía social
- en una supervisión socio-educativa individual intensiva

En el caso del alojamiento en una institución de educación a domicilio o de asistencia a los jóvenes hospitalizados, los menores refugiados no acompañados se integran en los grupos residenciales existentes. Debido a la gran afluencia de refugiados en 2015, muchas instituciones también han creado grupos especiales para refugiados menores de edad.

Reciben prestaciones en pie de igualdad con todos los demás jóvenes que reciben asistencia social para la juventud.

Las tareas y objetivos socioeducativos de la asistencia a la juventud incluyen los siguientes puntos para los jóvenes refugiados:

- Integración
- Desarrollo de perspectivas académicas y profesionales
- Ayuda con la conexión terapéutica
- Acompañamiento y apoyo en todos los asuntos relacionados con el derecho de extranjería

El enfoque principal del servicio de asistencia a la juventud en su trabajo con menores no acompañados es la integración en Alemania y Europa. Esto incluye principalmente el apoyo lingüístico. Otro punto importante es conocer los valores y las normas alemanas y europeas. Los refugiados varones, en particular, tienen grandes problemas con la igualdad de derechos para las mujeres en Alemania y deben integrarlos en sus valores tradicionales.

Muchos refugiados menores de edad no acompañados también tienen grandes problemas para desarrollar una perspectiva escolar o profesional. Sobre la base del nivel de educación escolar, en su mayoría muy bajo, en los países de origen, tienen grandes problemas para hacer frente a la vida escolar cotidiana. Lo mismo se aplica a las perspectivas de carrera. Muchos no entienden que, aunque posean las competencias artesanales adecuadas, no pueden trabajar en esta profesión sin una formación previa. Con la ayuda de cursos de integración adecuados, se intenta corregir esta situación.

Muchos jóvenes se sienten traumatizados por sus experiencias en su país de origen y las vivencias durante su viaje de huida. Los empleados les ofrecen toda la ayuda que necesitan para ser asistidos terapéuticamente.

En el marco de la asistencia a la juventud, los jóvenes reciben un apoyo estrecho e intensivo en todas las cuestiones relativas a la aclaración de su condición jurídica como extranjeros. Dado que los menores no acompañados están protegidos contra la deportación por el servicio de asistencia a la juventud, no tienen tiempo para solicitar asilo. Pueden buscar asesoramiento en diversos centros de asesoramiento o con la ayuda de un abogado sobre la mejor manera y el mejor momento para presentar su solicitud de asilo.

### **Solicitud de asilo**

Los solicitantes de asilo menores de 18 años no pueden solicitar asilo por sí mismos. En este caso, la oficina de asistencia a la juventud o el tutor hace la solicitud. La solicitud por escrito se presentará de manera informal. A continuación, se celebra una audiencia. En el caso de los menores no acompañados, la entrevista se realiza en presencia del tutor. Además, un tutor también puede estar presente en las audiencias. Durante las audiencias, se presta especial atención a indicios de ciertas razones específicas del niño para huir. Esas razones de huida específicas pueden ser, por ejemplo, la mutilación genital, el matrimonio forzado, la violencia doméstica, la trata de seres humanos y el reclutamiento forzado como niños soldados. Sobre la base de la audiencia, se toma la decisión sobre la respectiva solicitud de asilo. La decisión se envía al tutor o al abogado. Al igual que con las solicitudes de asilo de adultos, la solicitud de asilo puede ser positiva o negativa. Por lo tanto, los menores refugiados no acompañados pueden ser reconocidos como refugiados sobre la base de la Convención de Ginebra o recibir protección subsidiaria o una prohibición de deportación. Sin embargo, si reciben una decisión negativa, no pueden ser deportados hasta que cumplan los 18 años, mientras se encuentran protegidos por la Oficina de Bienestar de la Juventud.

### **Conclusión**

La actual oleada de refugiados plantea importantes problemas políticos, logísticos y sociales para Alemania. Los refugiados que llegan tienen que enfrentarse a un amplio procedimiento de asilo, pero también tienen la posibilidad de apelar la decisión en caso de que el resultado sea negativo. Los menores refugiados no acompañados están sujetos a normas especiales debido a su necesidad de protección. Hasta los 18 años están al cuidado de la Oficina de Bienestar de la Juventud y no pueden ser deportados ni siquiera en el caso de una decisión negativa concerniente a su solicitud de asilo.

### **Referencias bibliográficas**

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017): Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018): Das Bundesamt in Zahlen 2017. Asyl, Migration und Integration. Nürnberg: BAMF.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)(2017): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Dezember 2017. Nürnberg: BAMF.
- Straubhaar, Thomas: Das sind die Folgen der Rekord-Zuwanderung. Die Welt, 22.03.2016.
- Tangermann, Julian & Hoffmeyer-Zlotnik, Paula (2018): Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF.



# Eje F

## Migración y frontera en la política y los medios de comunicación

## **LEY DE INMIGRACIÓN Y COLONIZACIÓN: NUEVAS PREGUNTAS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Arrieta, Sofia  
Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon,  
Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), UNC  
arrieta.sofi@gmail.com

Correa, César Luis  
Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon,  
Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), UNC  
cesarluiscorrea@gmail.com

### **Introducción**

El siguiente trabajo es un análisis de la Ley de Inmigración y Colonización desde la perspectiva de género. Por tal motivo, nos proponemos estudiar la legislación argentina haciendo foco en los modos en que la ley contribuye a la configuración de los sujetos y la población en general, puntualizando nuestra observación en las maneras en que este dispositivo aportó a la (re)producción de la figura de la mujer y la familia.

Por tratarse de un objeto singular en el campo de estudio de la migración desde la perspectiva de género, consideramos que es necesario hacer una serie de breves aclaraciones previas al análisis concreto de la ley N° 817, también conocida como ley Avellaneda. Aunque en la literatura sociodemográfica ha prevalecido una perspectiva neutral respecto a la especificidad del género en los movimientos migratorios, con el desarrollo de los estudios sobre las mujeres se ha puesto de manifiesto la particularidad de la movilidad femenina en cuanto reflejo de las diferencias de género y de la concepción prevaleciente en cada sociedad acerca del rol que se espera desempeñe la mujer (Cacopardo, 2011). Tal como reconocen investigadoras e investigadores del campo, los trabajos que abordan el estudio de las migraciones desde la perspectiva de género se enfocan principalmente en los procesos migratorios que van desde la segunda mitad del siglo XX, con una mayor producción en los estudios que ponen el foco en las últimas décadas. En este sentido, Mallimacci (2012) sostiene que se han producido investigaciones sobre el efecto del género en las trayectorias migratorias (Caggiano, 2003; Courtis y Pacecca, 2010; Magliano, 2007), en las mujeres migrantes y el mercado de trabajo (Cacopardo, 2002, 2004), en su relación con el trabajo doméstico (Buccafusca y Serulnicoff, 2005) y las vinculaciones con la trata (Courtis y Pacecca, 2008). Específicamente en el período que nos ocupa, analizando las políticas migratorias desde la perspectiva de género, los trabajos de Cacopardo (2011) y Frid de Silberstein (1997) podrían considerarse los antecedentes más relevantes. Por tal motivo, analizar una ley que data de más de un siglo desde su elaboración y aprobación, conlleva un cuidado particular con el uso de las teorías y categorías analíticas pensadas para procesos más actuales. Esto, de ninguna manera habla de una incapacidad epistemológica sino, por el contrario, de una toma de posición respecto del objeto de estudio y de las herramientas analíticas por medio de las cuales pretendemos hacer un aporte al campo de conocimiento, tanto en lo que respecta a los estudios migratorios concretamente como a los materiales teórico-metodológicos.

En este mismo sentido, también consideramos necesario resaltar que nuestro objetivo al estudiar un objeto tan distante en el tiempo es realizar un aporte a la comprensión de las formas en que los dispositivos operan en la configuración de los sujetos, pero teniendo siempre en cuenta que, al tratarse de un objeto que tiene más de un siglo de antigüedad, nuestro aporte será más bien de tipo genealógico, es decir, intenta contribuir al análisis de la formación de las ideas, prácticas y discursos que hoy circulan en nuestro medio social, pero que en algunos casos tienen su origen en contextos históricos pasados. Por tal motivo, estudiar la ley de Inmigración y Colonización requiere, de entrada, reconocer que se está

analizando un objeto desde una perspectiva que ni por asomo era pensada en su contexto de producción, hecho que implica una responsabilidad crítica respecto de los contenidos analizados.

El trabajo se estructurará en tres apartados: en primer lugar, una contextualización acerca del período en el cual fue sancionada la ley; en segundo lugar, el análisis propiamente dicho y en tercer lugar, las reflexiones finales. Es preciso señalar que, en este caso, nos enfocaremos exclusivamente en la mirada estatal, es decir, las concepciones que el estado nacional a través de sus políticas migratorias, elaboró acerca de los sujetos migrantes. No es nuestra intención brindar respuestas acabadas, sino abrir líneas de análisis que podrán ser trabajadas con mayor profundidad en futuras investigaciones.

### **Breves apuntes sobre el contexto de sanción de la ley Avellaneda-Iriondo**

Desde la segunda mitad del siglo XIX, la Argentina registró grandes cambios y uno de los picos más fuertes de su crecimiento económico. La intensa actividad relacionada con las inversiones en ferrocarriles, puertos, frigoríficos y en otras obras de infraestructura, marcó el desarrollo de la sociedad argentina. Este proceso se vio impulsado por el ingreso de capitales extranjeros cuyo destino principal fue la construcción de una red ferroviaria para unir los puertos con la zona pampeana. La pampa húmeda fue el área privilegiada por la división internacional del trabajo del sistema capitalista internacional en razón de su producción de cereales, lino, cueros, lana y carnes (Cacopardo, 2010).

Este sistema tenía que ser alimentado por mano de obra, de la cual el país carecía. Es de este modo que comprendemos la frase “gobernar es poblar”, de Juan Bautista Alberdi, como una de las condiciones para construir una nación moderna. La agricultura y una mano de obra “disciplinada” comenzaron a ser vistas como indispensables. Tal como sostiene Devoto (2003: 229-230), las redes sociales habían sentado las premisas para una amplia expansión de la inmigración europea ya antes de que la retórica pro-migratoria se convirtiese en un lugar común entre los intelectuales argentinos y antes que el Estado interviniera activamente en promoverla. Con todo, estas retóricas y estas iniciativas crearon un clima muy favorable para la acogida de los inmigrantes, consagrada ya por la Constitución de 1853. Esta última expresaba una ideología que otorgaba al futuro inmigrante un lugar de privilegio en el imaginario social argentino que, desde luego, otras naciones pro-migratorias (como los Estados Unidos) estaban lejos de otorgarle.

Luego de un debate que se extenderá por dos periodos parlamentarios, se aprobó en 1876 la Ley N° 817, también conocida como ley de Inmigración y Colonización y como ley Avellaneda-Iriondo. Dicha ley es sancionada en un contexto de profunda crisis económica debido a una enorme caída del precio de las exportaciones que, entre 1872 y 1878, llegó a alcanzar un promedio del 25%, afectando principalmente al comercio lanero, principal vínculo del Estado con el mercado mundial. El impacto externo influyó tanto sobre el precio de las exportaciones como sobre el flujo de capital externo, agravando los problemas de déficit público y de balanza de pagos del país. Una seria política de austeridad reduciría la inversión pública, que se sumaría a la caída del nivel de actividad en el sector privado (Devoto, 2003; Lobato y Suriano, 2010). Todo esto influiría sobre la llegada de inmigrantes, cuya reacción fue reducir las llegadas, incrementar los retornos y reunificar los grupos familiares divididos, lo cual explica -según Devoto (2003: 283)- el incremento de mujeres y niños que continuaban dirigiéndose hacia la Argentina.

Una de las respuestas de la elite argentina ante la crisis económica y la correlativa caída del flujo de población europea fue la sanción de una ley de inmigración y colonización en 1876. En agosto de 1875, el Presidente argentino, Nicolás Avellaneda, y su ministro del interior, Simón de Iriondo, presentan el proyecto de ley en la Cámara de diputados. Ambos afirmaban que si bien existía un acuerdo general en torno a que la inmigración era una de las formas de solucionar la crisis vigente, en tanto que contribuiría al incremento de la producción, el consumo y las exportaciones, se estaban realizando pocas acciones destinadas a su fomento, por lo que dicha ley venía a enmendar esa falta. La aprobación de la ley, se suponía, debía aportar una solución para salir de la crisis.

La ley n° 817 establecía una normativa general que daba la iniciativa al gobierno federal por sobre los estados provinciales, que habían sido los más activos al respecto (Devoto, 2003). Desde el punto de vista conceptual, la ley proponía al mismo tiempo la estrecha relación deseada entre inmigración y colonización, “sistematizaba un conjunto de beneficios efectivos (desde el alojamiento gratuito en el momento de arribo durante seis días hasta la internación al punto elegido) o potenciales (adjudicación de tierras públicas)” (Devoto, 2003: 239).

Por otro lado, se inclinaba hacia la inmigración “asistida<sup>1</sup>” al consagrar el principio de intervención del estado que, antes o después, penalizaría a ciertos grupos en beneficio de otros. Excluía implícitamente a los latinoamericanos de todo beneficio, pero no iba tan lejos como otros proyectos que, en el pasado, habían pensado reservar los beneficios a los migrantes del norte y centro de Europa.

Es preciso señalar que la ley se incorpora en un momento en el que otros Estados vecinos estaban practicando políticas migratorias de estímulo a ciertos flujos migratorios - particularmente Brasil y Uruguay- en las que se incluían atención directa del Estado con asistencia para el traslado, el alojamiento y la radicación. En el caso de Uruguay, por ejemplo, para fines de 1865 había creado una Comisión Central de Inmigración, que nucleaba agentes en el exterior dedicados a la promoción, supervisión de las condiciones de llegada, alojamiento, manutención, traslado a las colonias, intervención del Estado en los contratos laborales con particulares y asistencia legal por el lapso de un año posterior a su arribo.

Algunos/as investigadores/as consideran que el fomento de la inmigración estaba alineada con las ideas del Partido Autonomista Nacional, dirigido por Adolfo Alsina, que fue el que llevó a Avellaneda a la presidencia, partido reconocido por su corte elitista y oligárquico pero con un pensamiento marcadamente liberal en cuanto a las políticas económicas y laicista.

### **Sujetos en la ley, Sujetos a la ley**

Como anticipamos, el objetivo del trabajo es estudiar brevemente, en el texto de la ley de Inmigración y Colonización de 1876, de qué manera se configuran distintos tipos de subjetividades en torno a la figura del migrante. Nuestra perspectiva analítica es, como también mencionamos, de género, por lo cual el enfoque no está únicamente puesto en examinar de qué manera esas figuraciones son construidas a partir del discurso legal, sino en tratar de abordar las implicancias que tienen esos modos de constitución de las subjetividades en cuanto a los roles, obligaciones, derechos y responsabilidades que los sujetos poseen y que se ven reflejados en el mismo texto de la ley. Con esto queremos decir que nuestro objetivo no está orientado solamente a estudiar los modos de configuración, sino que además nos proponemos estudiar cuáles son las gramáticas sociales que ordenan esas figuras y que podemos revelar, aunque sea mínimamente, en la ley 817.

A partir del análisis de la figura de inmigrante presente en la ley, nuestro análisis se centrará, como anticipamos, en una serie de figuras que giran en torno a este sujeto, el colono, la mujer, los hijos, la familia. Una vez que hayamos estudiado estas figuraciones, volveremos a realizar una lectura del inmigrante para ver de qué manera el texto, en tanto engranaje del dispositivo<sup>2</sup> de subjetivación y sujeción, construye esta relación de sentidos que conforma la gramática de ordenamiento social de una época.

<sup>1</sup> Migración asistida: movimiento de migrantes realizado con la asistencia de uno o varios gobiernos o de una organización internacional

Migración espontánea: movimiento de personas o grupo de personas que inician y realizan sus planes de migración, sin asistencia. (OIM, Glosario Derecho Internacional sobre Migración, 2006: 38-39)

<sup>2</sup> García Fanlo (2011), leyendo a Foucault, Deleuze y Agamben, define al dispositivo como una red relacional, “Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” “Para Foucault los discursos se hacen prácticas por la captura de los

En el artículo 12 de la ley, dice

“Repútese inmigrante, para los efectos de esta ley, a todo extranjero jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor, que siendo menor de sesenta años, y acreditando su moralidad y sus aptitudes, llegase a la República para establecerse en ella, en buques a vapor o a vela, pagando pasaje de segunda o tercera clase, o teniendo el viaje pagado por cuenta de la Nación, de las provincias, o de las empresas particulares protectoras de la inmigración y la colonización” (Ley n° 817, 1876).

Si bien la lista parece bastante escueta, se puede decir que para el siglo XIX, allí podrían encasillarse la gran mayoría de los oficios, exceptuando algunos pocos trabajos realizados por los hombres, y claro, la totalidad de los trabajos ejercido por las mujeres, como es el caso de las lavanderas, las costureras, las niñeras, las cocineras, entre otras. En relación con esta cuestión, Allemandi (2012: 395-396), en su análisis de la estructura ocupacional de Buenos Aires a fines del siglo XIX e inicios del XX, sostiene que:

“Las mujeres fueron generalmente marginadas de las nuevas ocupaciones modernas y confinadas a unos pocos grupos de ocupación de bajo nivel de calificación y/o productividad. Es por eso que, a pesar de la ampliación y diversificación de la estructura ocupacional, se limitaron en su gran mayoría a participar de los empleos que ya existían previamente. [...] El uso de las estadísticas es discrecional y en una descripción de conjunto muchas veces se tiende a destacar procesos o fenómenos numéricamente significativos que opacan a los minoritarios o menos representativos. Si a la mayor visibilidad de las mayorías se le suma el predominio de imágenes que presentaron a las mujeres en el seno del hogar, es comprensible que haya prevalecido una visión corriente sobre la debilidad de la participación femenina en el trabajo asalariado fuera del hogar”.

Además, esta pequeña enumeración deja entrever algo que ya habíamos mencionado previamente, y es el hecho de que la captación de inmigrantes estaba apuntada a dos cuestiones fundamentales: por un lado, la construcción de una nación cuyos pobladores respondieran al modelo del sujeto deseado por las élites, portador de la civilización y de la cultura occidental, blanca y europea (De Cristóforis, 2014); y, por otro lado, obtener los recursos humanos necesarios para consolidar el modelo agroexportador, es decir, la inserción de la Argentina en la división internacional del trabajo (Lobato y Suriano, 2010). En este sentido, a lo largo de todo el texto observamos como las figuras del industrial, del artesano, e incluso la del profesor (a pesar de que la política de Avellaneda pretendía contribuir al desarrollo de la educación laica y gratuita en todo el territorio nacional) van desapareciendo lentamente dejando casi todo el espacio semántico al agricultor.

Lo que se ponía en juego entonces, era la contribución al entramado productivo, es decir, que el inmigrante constituyese una “contribución” en términos económicos, y además, culturales, sociales, etc. Decimos casi todo porque ya veremos cómo, más adelante en el texto van emergiendo otros sujetos que se asocian a la figura del inmigrante y del agricultor.

El inicialmente inmigrante, que ahora es, fundamentalmente, un agricultor se verá afectado por una nueva subjetividad que prontamente emerge del texto, este otro sujeto que también forma parte de la producción subjetiva de la ley es el colono. Este último, es sin duda la figura más relevante de la ley, alrededor de la cual gira todo el texto, a quien finalmente va dirigido, tanto en su carácter legal, como regulador de la vida social, tanto como dispositivo de subjetivación por medio del cual este mismo sujeto es constituido (separación que sirve a los fines analíticos pero que en la práctica son imposibles de separar).

---

individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos produciendo formas de subjetividad; los dispositivos constituirían a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquier manera de ser. Lo que inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos”.

“Art. 17. Los inmigrantes agricultores contratados para las colonias de la República, o que quisieren dirigirse a ellas, gozarán también de las ventajas especiales consignadas en el capítulo III de la 2ª parte de esta ley, respecto a adelanto de pasajes, concesiones de tierras, facilidad para el cultivo, etcétera.” (Ley nº 817, 1876).

Este pasaje del inmigrante al colono no se dará si el sujeto no llega a superar el pasaje por toda una red de dispositivos geobiopolíticos que irán haciendo las veces de filtro y de localizador de los individuos, tanto dentro del espacio social como del territorio nacional. Desde la acreditación de capacidades industriales y morales (entre las que, la ley lo deja bien en claro, la mayoría de los sesenta años de edad es un condicionante casi excluyente) pasando por instituciones sociales de distinta índole, como médicas, migratorias, laborales, el inmigrante debe dar cuenta de que es, antes que nada, “útil”.

“Art. 14: Todo inmigrante que acreditase suficientemente su buena conducta y su aptitud para cualquier industria, arte u oficio útil, tendrá derecho para gozar a su entrada en el territorio, de las siguientes ventajas especiales:

1ª. Ser alojado y mantenido a expensas de la Nación, durante el tiempo fijado en los arts. 45, 46 y 47.

2ª. Ser colocado en el trabajo o industria existentes en el país, a que prefiriese dedicarse.

3ª. Ser trasladado a costa de la Nación, al punto de la República a donde quisiere fijar su domicilio.

4ª. Introducir libres de derechos, las prendas de uso, vestidos, muebles de servicio doméstico, instrumentos de agricultura, herramientas, útiles del arte u oficio que ejerzan y una arma [sic] de caza por cada inmigrante adulto, hasta el valor que fije el Poder Ejecutivo” (Ley nº 817, 1876).

“Art. 32. Los capitanes de buques conductores de inmigrantes, no podrán transportar a la República, en calidad de tales, enfermos de mal contagioso o de cualquier vicio orgánico que los haga inútiles para el trabajo [...]” (Ley nº 817, 1876).

Esta utilidad está definitivamente dirigida al ejercicio de toda capacidad laboral que le permita al sujeto convertirse en trabajador agrícola-ganadero, de allí que todas las políticas de asistencia enmarcadas dentro de la ley 817 están enfocadas en fomentar ese tipo de actividad, tanto por medio de la ayuda para la localización en territorios que el Gobierno considere aptos para la labor, como el subsidio de herramientas, dinero, tierras y semillas para el trabajo en el campo. Esta serie de beneficios estaban destinados a la atracción del inmigrante “útil”, cuya presencia representara un beneficio en términos económicos para el país de destino.

Paradójicamente, la definición del inmigrante que, de acuerdo con la ley es -como señalamos más arriba- “aquel que llega al país en los buques”, luego va a devenir en colono de estas tierras, no solo excluye directa o indirectamente aquellos que pueden migrar desde países limítrofes, sino que además, tal como lo sostenían múltiples figuras de la política nacional de ese momento (ejemplos paradigmáticos con el de Sarmiento y Alberdi) se esperaba, e incluso debía tratar de promoverse por medio de los agentes que la misma ley designaba, que estos sujetos llegarán de los países de Europa del norte, principalmente Inglaterra y Francia.

Otras dos sujetos parecen conformar la figura del sujeto migrante, son La Mujer y la Familia, dentro de la cual ubicamos a los niños y a los ancianos mayores de sesenta.

En primera instancia, la lectura de la ley parece ingresar tanto a la mujer como la familia dentro de la categoría *inmigrante*, en la medida en que, al hablar del traslado, de la ubicación, e incluso del cuidado, están incluidas. Pero la distinción queda claramente marcada cuando la ley define qué entiende por inmigrante. Por una parte, desconoce tanto la capacidad productiva como el trabajo (re)-productivo de la mujer en tanto que trabajo formal (queremos decir que desconoce doblemente el trabajo de la mujer, tanto el productivo como el reproductivo) y la ubica en una relación de poder (la familia) que la somete a la dependencia de quien es al mismo tiempo su marido y su patrón. De este modo, el varón (trabajador e *inmigrante*) es considerado en el texto como el “jefe de familia”.

Dada la complejidad del concepto de *familia*, es preciso esclarecerlo. García López (2012: 30) recupera los aportes de Giddens (2004), que la define como “un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos”. En este sentido, la esencia del concepto de familia es la relación existente entre dos o más personas y la necesidad afectiva y/o material de continuidad de la misma. Sin embargo, no podemos decir que la familia es un concepto estanco, sino que su significado varía incluso dentro de las fronteras de un mismo Estado nacional. Tomando entonces la perspectiva de la sociología, serían dos las características más importantes de la familia como institución social: “por un lado, su universalidad, ya que toda sociedad conoce alguna forma de organización familiar; por el otro, su carácter variable y la múltiple diversidad de estructuras familiares a que puede dar lugar” (García López, 2012: 27). En este sentido, resulta sumamente interesante las consideraciones de Federici (2010: 149), quien sostiene que “complemento del mercado, instrumento para la privatización de las relaciones sociales y, sobre todo, para la propagación de la disciplina capitalista y la dominación patriarcal, la familia surgió también en el periodo de acumulación primitiva como la institución más importante para la apropiación y el ocultamiento del trabajo de las mujeres”. La familia constituye una institución “doméstica y privada” por medio de la cual se legitima un tipo de economía informal que se construye sobre el trabajo no reconocido de mujeres, y en muchísimos casos, de niños.

La mujer se configura como un bien privatizado por un varón por medio de la institución familiar, con el derecho de expropiar los beneficios de su cuerpo al mismo tiempo que desconoce su trabajo, lo que Federici llama “apropiación primitiva”, situación por la cual, dice la autora, la mujer es constituida como un bien común “ya que su trabajo fue definido como un recurso natural, que quedaba fuera de la esfera de las relaciones de mercado” (Federici, 2010: 145)

En el caso de los niños, los cuales se ven sometidos a los mismos regímenes de poder pero con la diferencia sustancial -no siempre- de que su trabajo no es expropiado y al mismo tiempo no reconocido. En este caso, la ley los hace beneficiarios de derechos recién al momento de poder acreditar su capacidad industrial, al momento de su adultez, como puede verse en:

“Art. 15. Las disposiciones del artículo anterior, serán extensivas, en cuanto fuesen aplicables, a las mujeres e hijos de los inmigrantes, con tal de que acreditasen su moralidad y aptitudes industriales, si fuesen adultos” (Ley n° 817, 1876).

Esto deja claro que el aporte social y cultural que los inmigrantes podrían realizar al país de destino, estaba impregnado del modelo de familia, asignándole a ésta la misión de secundar al “jefe de familia”. Consideramos con Magliano (2013) que el *éxito* del proyecto migratorio está vinculado a la articulación entre las esferas productiva y reproductiva, no sólo debido a que la disponibilidad laboral de la población ocupada depende de su existencia, sino también al bienestar, en términos emocionales, que proporciona en las vidas cotidianas de los inmigrantes. De ahí la importancia de reconocer el papel que desempeña la familia como espacio reproductor de los modelos tradicionales de división del trabajo y orientador de las actividades de las mujeres, en la forma de participación misma en el proceso migratorio y en los roles que cada miembro cumple dentro de éste.

Por otra parte, en relación al “jefe de familia” como promotor y conductor del proceso migratorio, se puede analizar dos subjetividades bien diferenciadas. Por una parte tenemos al sujeto trabajador, industrial, moralmente acreditado, menor de sesenta años, es decir al inmigrante tal cual lo requiere la ley, pero por otra parte se puede observar a una figura cuya aparición en el texto permite ver el carácter sumamente patriarcal desde el cual se constituye la ley, este es el varón mayor de sesenta años que, aunque en primera instancia el texto legal enmarca como sujeto no deseado, y lo encasilla dentro de la categoría del no-migrante -por decirlo de alguna manera- puede pasar a integrar la lista de los sujetos “deseables” en el momento en que sea designado como “jefe de familia”. En este caso, su mayoría de edad pasa a un segundo plano en tanto y en cuanto la ley parece fundamentarse en la idea de que es de vital importancia la figura patriarcal como soporte familiar:

“Art. 32. Los capitanes de buques conductores de inmigrantes, no podrán transportar a la República, en calidad de tales [...] mayores de sesenta años, a no ser jefes de familia [...]” (Ley nº 817, 1876).

Esto pone en evidencia la importancia otorgada a la familia como complemento y acompañamiento del proyecto migratorio, lo cual puede visualizarse en diversos puntos de la ley.

En estrecha relación con este punto, se nos presenta la cuestión de las decisiones acerca del establecimiento y la residencia de la familia inmigrante. Prima entonces la concepción de que el proyecto pertenece a *un otro* del cual la mujer viene a ocupar un rol complementario. De este modo, la ley se refiere al inmigrante como la figura empoderada, a cargo de la toma de las decisiones:

“Art. 51. El inmigrante que prefiriese fijar su residencia en cualquiera de las provincias interiores de la República, o en algunas de sus colonias, será inmediatamente transportado con su familia y equipajes hasta el punto de su elección sin pagar remuneración alguna” (Ley nº 817, 1876).

Es necesario problematizar estas ideas, dado que, incluso en los casos en los que quienes migran en primer término con los varones, “los comportamientos de las mujeres cuando migran los varones pueden analizarse como caras del mismo fenómeno” (Cacopardo, 2011: 61). Como han sugerido diferentes estudios las mujeres pueden unirse a los movimientos para seguir a los esposos, sin embargo, esto también puede ser o convertirse en una migración económica como estrategia para alcanzar un objetivo económico junto con el esposo (Morokvasik, 1984).

En la misma línea ideológica, encontramos en la ley, referencias al sustento económico del inmigrante y su familia. Invisibilizando la posibilidad de la mujer como trabajadora, se presenta al varón como único sustento posible en términos económicos:

“Art. 52. En caso de dirigirse a las provincias, tendrá derecho al llegar a su destino, a ser mantenido y alimentado por las comisiones de inmigración durante diez días. Pasado ese término, abonará medio peso fuerte diario por cada persona mayor de ocho años, y veinticuatro centavos por cada niño menos de esta edad, salvo el caso de enfermedad grave” (Ley nº 817, 1876).

El varón inmigrante es concebido como el sujeto activo dentro de la familia, quien se encargará del pago por cada uno de sus miembros. Es llamativo el modo en que se enuncia esta responsabilidad masculina como algo dado, ubicando a la mujer como uno más de los hijos menores a los cuales es necesario cuidar y mantener. Lo que estas afirmaciones nos permiten pensar, es que existía -desde el estado argentino- una idea de la mujer desvinculada de la esfera productiva.

Para finalizar, es interesante traer nuevamente la figura del inmigrante varón superpuesta a la de colono, agricultor y “jefe de familia”, lo cual puede visualizarse claramente en el siguiente fragmento:

“Art. 85. Los cien primeros colonos de cada sección, que sean jefes de familia y agricultores, recibirán gratis, cada uno, un lote de cien hectáreas, los que serán distribuidos alternativamente” (Ley nº 817, 1876).

Además de lo ya expuesto en lo concerniente a quién era el inmigrante, la intención de este cierre es reflexionar sobre la cantidad de menciones y formas de nombrar al varón como sustento familiar, a la cabeza de la jerarquía en el ámbito doméstico (que tiene, claramente, un fuerte correlato a nivel social); sino también, poner en evidencia la escasez de menciones que reciben las mujeres. En la ley el varón es inmigrante, agricultor, colono, “jefe de familia” y la mujer es nada más que mujer acompañante de un proyecto del cual participa de forma periférica, en el cual no toma decisiones ni elabora estrategias, en definitiva, un proyecto que no le pertenece.

## Conclusión

A lo largo de este trabajo, buscamos poner en tensión los modos en que la ley de Inmigración y Colonización construye la figura del inmigrante. Para ello intentamos



deconstruir los sujetos en relación a la cual se configura al migrante. Desde el obrero-agricultor, pasando por el colono, derivando en la mujer y la familia.

Por medio de este ejercicio analítico logramos observar que la figura del inmigrante enmarcada en la ley 817, que en primera instancia para denominar a todo/a aquel extranjero/a que llegue al país con intenciones de radicarse en el mismo para trabajar, va recortando sus límites significativos al tiempo que va excluyendo a ciertos sujetos que, en primera medida, parecían pertenecer a esta categoría.

Este sujeto industrial, moralmente certificado, preferentemente llegado de los países de Europa del norte y centro, portador de una cultura y de saberes determinados, devendrá en colono de estas tierras, es decir en propietario y trabajador, contribuyente de un sistema económico prominentemente agroexportador, excluirá en su conformación, primero a aquellos incapaces de realizar estas actividades por problemas de salud, ya sea física o mental, más tarde también señala como sujeto potencialmente no apto a los varones mayores de sesenta años, a menos que, estos demostraran ser jefes de familia. Esto acentúa el carácter marcadamente patriarcal de la ley, que si bien reconoce que aquellos individuos “ancianos” ya no tienen las aptitudes necesarias para ser un trabajador agrícola, no puede desmarcarse de la idea de que todo proceso migratorio está necesariamente ligado, legitimado, avalado y sostenido por una figura paterna, por un jefe de familia.

Por otra parte, en relación a la figura de la mujer, la ley no solo desconoce la autonomía de éstas en relación a los procesos migratorios, sino que además ubica a la mujer dentro de los “bienes comunes” de la familia cuyo trabajo, tanto productivo como reproductivo, es encuadrado dentro de un marco de informalidad que habilita su expropiación sin reconocimiento alguno. Es decir que, toda producción de las mujeres, al estar encasillada dentro del espacio de lo doméstico y lo privado, es excluida del mercado de trabajo.

Nuestro trabajo pretende contribuir a la genealogía de las migraciones hacia la Argentina, por eso consideramos que el hecho de visitar problemas y objetos de estudio desde nuevas perspectivas y nuevas preguntas de investigación, historizando la mirada estatal acerca de las migraciones y los/as migrantes, conforma un aporte necesario al campo de los estudios migratorios. De este modo, consideramos que poner en diálogo las políticas migratorias del pasado desde el presente constituye una contribución, en primer lugar, al área de vacancia que representa nuestro objeto en las ciencias sociales; y, en segundo lugar, a la discusión contemporánea acerca del rol del Estado en la gestión y control de los movimientos migratorios, así como las nociones que operan a la hora de concebir las migraciones y los/as migrantes. En este sentido, la historización de los procesos sociales que atraviesan nuestra realidad actual significa un ejercicio de gran importancia para enriquecer el debate.

### Referencias Bibliográficas

- Allemandi, C. (2012): El servicio doméstico en el marco de las transformaciones de la ciudad de Buenos Aires, 1869-1914. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História* [En línea], N° 2, Vol. 16, pp. 385-415. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526885002> Consultado el 10 de noviembre de 2017.
- Buccafusca, S. M. y Serulnicoff, M. L. (2005): "Servicio doméstico en la Argentina. Condición laboral y feminización migratoria" (ponencia) [en línea], VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/18006.pdf> Consultado el 20 de septiembre de 2017.
- Cacopardo, M. C. (2011): *Extranjeras en la Argentina y argentinas en el extranjero: la visibilidad de las mujeres migrantes*, Biblos, Buenos Aires.
- Caggiano, S. (2003): "Fronteras múltiples: reconfiguración de ejes identitarios en migraciones contemporáneas a la Argentina", *Cuadernos del IDES*, núm. 1, pp. 5-24.
- Courtis, C. y Pacecca, M. I. (2008): "Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas", *Población y Desarrollo* (CEPAL/CELADE), núm. 84.

- Courtis, C. y Pacecca, M. I. (2010): "Género y trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el Área Metropolitana de Buenos Aires", *Papeles de Población*, vol. 16, núm. 63. pp. 155-185.
- Devoto, F. (2003): *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana
- De Cristóforis, N. (2014): "El rol de los extranjeros en la conformación de la identidad nacional durante el primer peronismo", Ponencia presentada en XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, 23-26 de julio. Disponible en: <http://cdsa.academica.org/000-081/16.pdf?view>. Consultado el 05 de abril de 2018.
- Federici, S. (2010) *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de sueños
- Fernández, A. (2017) "La ley argentina de inmigración de 1876 y su contexto histórico". *Almanack* N° 17. pp. 51-85. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-46332017000300051&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-46332017000300051&lng=es&tlng=es) Consultado el 15 de noviembre de 2017.
- Frid de Silberstein, C. (1997): "Inmigrantes y trabajo en la Argentina. Discutiendo estereotipos y construyendo imágenes: el caso de las italianas, 1870-1900", en Eni de Mesquita Samara, *As idéias e os números do gênero. Argentina, Brasil e Chile no século XIX*, Hucitex, São Paulo, pp. 104-135.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze y Agamben. *A Parte Rei*, Num. 74. pp 1-8.
- Lobato, M. Z. y Suriano, J. (2000): *Nueva Historia Argentina*, Sudamericana, Buenos Aires
- Magliano, M. J. (2007). "Migración de mujeres bolivianas hacia Argentina: cambios y continuidades en las relaciones de género" , *Les Cahiers ALHIM*, núm. 14, pp. 41-62. Disponible en <http://alhim.revues.org/index2102.html> Consultado el 19/02/18.
- Magliano, M. J. (2009). "Migración, género y desigualdad social: la migración de mujeres bolivianas hacia Argentina". *Revista Estudos Feministas*, vol. 17, núm. 2, pp. 349-367.
- Magliano, M. J. (2013): "Los significados de vivir múltiples presencias: Mujeres bolivianas en Argentina", *Migraciones Internacionales*, N° 1, Vol. 7, 165-195.
- Mallimaci, A. I. (2012): "Revisitando la relación entre géneros y migraciones: Resultados de una investigación en Argentina", *Mora*, N° 2, Vol. 18. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-001X2012000200006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2012000200006). Consultado el 05 de abril de 2017.
- Morokvasic, M. (1984): "Birds of Passage are also Women", *International Migration Review*, N° 4, Vol. 18, pp. 886-907.

#### Fuentes

Ley de Inmigración y Colonización N° 817, 1876.

## ENTRE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EXPULSABILIDAD

Cevallos Ammiraglia, Diego A.  
Facultad de Derecho, UNC  
Córdoba, Argentina  
diego\_cevallos@hotmail.com

### Introducción

La publicación en el Boletín Oficial el 30 de enero de 2017 del Decreto de Necesidad y Urgencia N° 70/17 del Poder Ejecutivo Nacional de Argentina, propició una oportunidad para reflexionar en torno a la compatibilidad del Decreto con los Derechos Humanos. En otras palabras, con la entrada en vigor del Decreto, se abrió una oportunidad para pensar la tensión entre la política migratoria reflejada en el decreto en cuestión, que modifica la Ley de Migraciones N° 25.871 y el derecho a migrar como un derecho humano reconocido legalmente.

Nos focalizamos en las tracciones que realiza el derecho a migrar en un extremo, y la fuerza de la expulsabilidad (Sayad, 2010) en el otro.

Algunas inconsistencias surgen del análisis normativo del Decreto, y otras las encontramos al analizar noticias digitales de los diarios *Página/12* y *La Nación*. El lapso temporal en el cual estudiamos las noticias, comprenden los meses de marzo y abril de 2018. Esta elección tiene fundamento en que en aquellos meses se llevó a cabo la declaración de inconstitucionalidad del Decreto N° 70/17 por la Cámara Contencioso Administrativa Federal (Sala V) y, también, por la realización en aquellos meses de lo que mediáticamente se denominó, el “Migrantazo”.

El decreto en cuestión, reforma la Ley de Migraciones, e incorpora múltiples supuestos de expulsión, ampliando el radio de actuación de la normativa migratoria, que en algunas causales, puede verse solapado el orden migratorio y el Derecho Penal. Así, se fragiliza la presencia del migrante en el país de arribo (Begala, 2015). Siendo la presencia del migrante una presencia “en infracción” indefinida, una presencia “culpable en sí misma” (Sayad, 2010), cuando realiza un acto que trasgrede una norma jurídica, una de las consecuencias más importantes, es que queda ubicado en el umbral de expulsión. De esta forma, la “hipercorrección social” (Sayad, 2010: 395) es lo que se le exige al migrante.

Estos aspectos del decreto, van iluminando lo que Sayad (2010) denomina como *Pensamiento de Estado*. Esta, es la concepción del mundo que supone la clasificación de las personas en función de la *nacionalidad*. En palabras más claras, Begala (2015: 2), lo expone con precisión:

“La visión de mundo que estructura nuestro pensamiento político ordinario, y que se expresa en lo que pensamos, representamos, definimos, valoramos y legislamos está condicionada por el *pensamiento de estado* y su consecuencia en la categorización de las personas en función de su nacionalidad”.

Así, el *Pensamiento de Estado* es una visión política del mundo que ingresa en nuestro repertorio de disposiciones internas, profundas, duraderas, y que se manifiesta en la manera en cómo valoramos, actuamos, pensamos, sentimos, juzgamos, etc. Como señala Begala (2015), uno de los indicadores del pensamiento de Estado, es lo que Sayad (2010) denomina como *expulsabilidad*. Ésta, es una condición adherida a los migrantes que supone la posibilidad de ser expulsado prácticamente en cualquier momento. La *intranquilidad* e incertidumbre en la construcción y en la planificación del propio plan de vida es uno de los aspectos que constituyen el meollo de la expulsabilidad (Cevallos Ammiraglia, 2018) siguiendo a (Sayad, 2010 y Mezzadra, 2005).

### Algunas inconsistencias del Decreto N° 70/17 en *Página/12* y *La Nación*

Sin pretensiones de exhaustividad, presentamos algunas inconsistencias o tensiones entre un Derecho Humano, como es el de migrar, y las disposiciones normativas que precarizan la presencia del migrante en el Estado de arribo, que se encuentran presentes en los textos periodísticos de los diarios *La Nación* y de *Página/12*.

En Página/12 encontramos, en reiteradas oportunidades, que el Decreto habilita la expulsión exprés de los migrantes. Las noticias en su texto invocan la palabra de Organizaciones como es el Centro de Estudios Legales y Sociales<sup>1</sup>, que ponen de manifiesto la fragilidad que adquieren los derechos de las personas extranjeras tras la puesta en funcionamiento de una política migratoria que, desde diarios como *Página/12*, nombran como “dura”, fundamentándose en los canales expeditivos que el Estado nacional tiene para expulsar migrantes. El recorte en los plazos procesales para presentar recursos administrativos y judiciales, sumado a la notificación “de pleno derecho” por mesa de entrada, funcionan como un combo que debilita el derecho de defensa.

De las noticias emerge con claridad el hecho de que un migrante puede ser expulsado sin condena penal previa. En otras palabras, surge de los textos periodísticos un punto, quizá el más cuestionable, que la expulsión se puede efectivizar sin sentencia que condene al migrante. Hay un embate significativo al principio de inocencia que en Argentina tiene carácter constitucional. En el ámbito migratorio, parece no regir, en tanto se avanza sobre estadios afirmando culpabilidad y punibilidad, aun cuando en el proceso penal quizá no se llegó ni a la etapa del juicio. La imputación ya deposita al migrante en un umbral de expulsión. La normativa permite la expulsión de quienes tengan “antecedentes”, y brinda una afirmación de cuándo se los tiene. No dice sentencia firme, sino que “todo auto de procesamiento firme, cierre de la investigación preparatoria o acto procesal equiparable”<sup>2</sup> es antecedente para la normativa en crisis.

El Decreto dice ser respetuoso de los derechos de las personas extranjeras y de los derechos humanos. La inconsistencia se evidencia de manera nítida. Por un lado, el Decreto dice combatir el crimen internacional organizado, por otro lado, dice respetar a los extranjeros y sus derechos. Acaba por avanzar sobre *cualquier* delito, no solamente aquellos ilícitos relacionados a la narcocriminalidad, el tráfico de tejidos, de órganos, lavado de dinero, etc. Además, y sobre todo, tiene efectos concretos sobre las biografías de los migrantes.

El diario *La Nación*, trae a colación la presencia significativa de migrantes venezolanos en tierras de Argentina. Aborda la temática, resaltando una cuestión de clase social, en tanto describe que son, en general, abogados e ingenieros que se insertaron al mercado laboral de manera fluida en poco tiempo. Esto nos da pie para reflexionar en torno a la dimensión de vulnerabilidad que atraviesa a los migrantes. El Decreto N° 70/17 si bien el formal habilita la acción de expulsión por sobre cualquier extranjero, en verdad, aplica para cierto sector de la extranjería: los migrantes.

### **La inconstitucionalidad del Decreto**

La Cámara Federal Contencioso Administrativa (Sala V) declaró inconstitucional el Decreto, aunque la Corte Suprema de Justicia de la Nación no se ha pronunciado todavía. Ambos medios de comunicación, extraen párrafos que consideran significativos de la sentencia y ponen a disposición el fallo judicial.

Según la Cámara, el Decreto no tiene suficientes fundamentos que justifiquen “la urgencia y la necesidad” que son requisitos ineludibles para poder legislar de esta forma, según nuestro texto constitucional.

El Decreto cita estadísticas, sin fuente, que no son ciertas. El tribunal se encargó de constatarlo citando cifras de los informes penitenciarios federales. Esto, no es ajeno a las noticias, que exponen como párrafos significativos, el hecho de la inconsistencia estadística. Resulta que los números citados en los informes, evidencian una realidad distinta a la evocada por el Decreto. El número de migrantes encarcelados no creció exponencialmente en relación a otros años.

La lucha en el campo jurídico (Bourdieu, 2000) por la interpretación legítima que debe dársele a las disposiciones del Decreto y a él en su conjunto, es una lucha entre el Poder Ejecutivo Nacional y Organizaciones como el CELS, el colectivo “Migrar no es delito” y los migrantes en general. La hermenéutica que embate esta regulación migratoria se basa

<sup>1</sup> En adelante el CELS.

<sup>2</sup> Texto del Decreto N° 70/17. Decreto DNU. Argentina, 30 de enero de 2017.

en una concepción sustantiva de derechos humanos. No alcanza para tenerlos una consagración legal, se necesita lucha constante, en el campo jurídico pero también en otros campos, para mantenerlos. Cuando se tiene acceso a los bienes necesarios para una vida digna, es cuando se obtiene un derecho humano (Herrera Flores, 2008). Por el contrario, la interpretación que realizan los defensores del Decreto, sostiene que éste es un instrumento trascendental para combatir el crimen internacional organizado, el narcotráfico y tantas otras redes criminales.

La migración como tal, según las Reglas de Brasilia, es un grupo vulnerable. Con la entrada en vigencia del Decreto esa vulnerabilidad se expande y se fragiliza aún más. El deterioro del principio de inocencia, el ataque al derecho de defensa, la reducción de los plazos y de las posibilidades recursivas, la mixtura entre la lógica punitiva y la administrativa, son algunos de los ítems a tener en cuenta a la hora de cuestionar la normativa.

Las presencias del pensamiento de Estado y de la *expulsabilidad* se materializan en las medidas que el decreto instrumenta para “regular” la migración y en la expulsión misma. La planificación del propio plan de vida y la construcción de un centro de vida, de un día para el otro, pueden ser despedazadas por la medida de expulsión. Eso es la expulsabilidad, la sensación certera, con efectos reales, de ser expulsado en *cualquier* momento. La perturbación en el vivir, la intranquilidad en la realización del propio plan de vida, es lo que surge del análisis del Decreto y de las noticias. La batalla legal por la interpretación legítima sobre lo que dice el Decreto es una lucha por la vida (Espósito, 2006).

La potencialidad mayor del Decreto, además de las facultades para expulsar migrantes, está dada por la violencia simbólica (Bourdieu, 2000) y el poder de nombrar o poder de nominación que contienen y despliegan las normas jurídicas, formas por excelencia de poder simbólico. Se construye, desde una dimensión formal como lo es la normativa, desigualdades en el acceso a los derechos, constituyéndose así a los migrantes como sujetos “expulsables” y “peligrosos”. Así, la diferenciación en el acceso a derechos fundado en la nacionalidad es el primer obstáculo en el acceso a la justicia (Begala, 2012 y 2017). En consecuencia, la declaración de inconstitucionalidad del decreto es una cuestión de justicia. Ahora bien, si bien es cierto que en el campo jurídico (Bourdieu) para argumentar es menos dificultoso hacerlo si hay una norma o jurisprudencia que dictamine sobre la interpretación legítima de una cuestión determinada, aún si la Corte Suprema de Justicia de la Nación llegara a confirmar la sentencia de la Cámara, queda como pendiente realizar esfuerzos desde la investigación, y la política, por escindir al migrante como sinónimo de delito y de pobreza. Grimson (2011) sostiene que hay distintos mitos en relación a la migración que subyacen en el sentido común. Sería lo que desde la perspectiva bourdieuana se considera como *habitus* (Bourdieu, 1997). El *ángulo* desde donde vemos el mundo, está configurado en lo profundo por un historial de disposiciones de la “estatalidad”, que no permite pensar ni juzgar con otro lente que no sea desde el pensamiento de Estado (Sayad, 2010). La mirada sobre la migración se focaliza en el principio de la soberanía de los Estados y no en el derecho humano a migrar. Todo esto, cobra cuerpo, entre otras cosas, en el Decreto N° 70/17, sin perjuicio de otras racionalidades, como la neoliberal (Laval y Dardot, 2016) o la racionalidad xenófoba (Monclús Masó, 2008).

## Conclusión

El título de la ponencia intenta poner de relieve la encrucijada en la que se encuentran los migrantes. Entre los Derechos Humanos y la política migratoria que los impugna y consagra la expulsabilidad (Sayad, 2010). Se repasaron algunas consideraciones en torno a las inconsistencias que surgen con mayor nitidez. Así, cabe reflexionar, siguiendo a la teórica de las migraciones, Begala (2012b), que si el migrar es un derecho humano, nunca podría éste constituirse como limitaciones a otros derechos fundamentales. La migración sigue siendo objetivo de medidas que intentan “gestionarla” porque se la piensa desde conceptos y categorías construidas desde la estatalidad misma. El desafío está en poder derribar esa mirada sobre el fenómeno migratorio y los migrantes. La reflexividad refleja (Manzo, 2016) o el autosocioanálisis (Bourdieu, 1997) son métodos que permiten

reflexionar en torno a la constitución del *habitus*. Si bien es dificultoso hacer esta explicitación en vías a reforzar o transformar este conjunto de disposiciones internas no es imposible. Ahora bien, las categorías de pensamiento, sobre todo aquellas que constituyen el *habitus* primario (Bourdieu, 1997), no son aquellas que cabe anular con un mero esfuerzo de la voluntad.

Por otro lado, en relación específica a las tensiones entre los derechos humanos y la expulsabilidad, cabe advertir que la declaración de inconstitucionalidad de la Cámara es un fundamento jurídico de significativa importancia. Es un primer paso para la reconstrucción en el imaginario social de la figura del migrante. La imposición de una interpretación como legítima es fruto de luchas argumentativas en el campo del Derecho. La *lectura* de la Cámara y de las Organizaciones migrantes y del CELS, armoniza con el texto constitucional y con los derechos humanos. Ahora bien, ¿tenemos derechos humanos si no tenemos los bienes? (Herrera Flores, 2016). Pareciera que para que el derecho a migrar sea realmente un derecho humano, las *batallas* deben continuar y los migrantes vivan plenamente su derecho, pudiendo ejercitar así, en el norte del país, el derecho a la salud, los maneros senegaleses su derecho a trabajar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los migrantes bolivianos en Córdoba puedan transitar por las calles del microcentro cordobés, etc. La restricción a los derechos, incluso los que se consideran “civiles”, estratifica el acceso a los derechos produciendo una ciudadanía jerarquizada (Begala, 2013). Esta delimitación en “capas” de los derechos encuentra razón en la nacionalidad y en el seguir pensando a la ciudadanía anclada en ella.

En efecto, el Decreto continúa esa lógica del pensamiento de Estado, reforzando el sentido común de muchos/as y produciendo una maquinaria de expulsión que dista mucho del respeto por la vida, los migrantes y sus derechos. El Decreto es un productor de *imágenes*, el migrante como delincuente, pobre, peligroso, expulsable. Da razones para justificar las expulsiones, que se distancian de la consagración del migrar como derecho humano. La lectura nos aporta que efectivamente hay una construcción del migrante como peligroso, en consecuencia, discriminable y expulsable, como así también, se pone de relieve que las políticas migratorias, las normas que las vehiculan, y en definitiva, las prácticas, son resultado de una concepción del mundo que clasifica a las personas según la nacionalidad, visión que Sayad (2008) denomina *Pensamiento de Estado*.

### Referencias bibliográficas

- Begala, S. (2012). Migrantes en Argentina: inclusión diferencial y ciudadanía jerarquizadas. *Anuario XIV*. Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba.
- Begala, S. (2012b). El reconocimiento diferenciado de derechos: primer obstáculo al acceso a la justicia de las personas migrantes. *Revista Derecho y Ciencias Sociales*. Abril 2012. N°6 (Acceso a la Justicia). Pgs.3-24
- Begala, S. (2015). Expulsión de extranjeros y su relación con la comisión de delitos. *VI Congreso Latinoamericano y XVI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Octubre.
- Begala, S. (2017). Reforma a la ley de migraciones: ¿un eufemismo para legitimar la construcción (otra vez) de sujetos peligrosos e indeseables? en Rivas Liliana (coordinadora), *Derechos Humanos y Sistema Penal, migrantes, refugiados y apátridas*. ISBN 978 987 730 212 7. Corrientes: Contexto. Pp. 211-214.
- Begala, S. (2017). El reconocimiento diferenciado de derechos basado en la nacionalidad como condicionante al acceso a la justicia de las personas migrantes. En Rivas Liliana (coordinadora), *Derechos Humanos y Sistema Penal, migrantes, refugiados y apátridas*. ISBN 978 987 730 212 7. Corrientes: Contexto. Pp. 53-76
- Bourdieu, P. y Teubner, G. (2000). *La fuerza del derecho*. Bogotá: Uniandes.

- Cevallos Ammiraglia, D. (2018). Expulsabilidad, Derechos Humanos y migración: una pareja de tres. *I Congreso Nacional de Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Córdoba. Abril.
- Esposito, R. (2011). *Bios. Biopolítica y Filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grimson, A. (2011). Doce equívocos sobre las migraciones. *Revista Nueva Sociedad*. N°233, 1-10.
- Laval C., y Dardot, P. (2016). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Mezzadra, S. (2005). *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. España: Traficantes de Sueños.
- Monclús Masó, M. (2008). *La gestión penal de la inmigración*. Ciudad Autónoma de Buenos Aire: Del Barco.
- Sayad, A. (2008). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.

## MIGRACIÓN Y FRONTERA: EL IMPACTO INTERCULTURAL EN EL BREXIT Y EN LA ERA TRUMP

Gonzalez del Pino, Diana  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
dianagonzalezdelpino@gmail.com

Saldubehere, Ma. Eugenia  
Facultad de Lenguas, UNC  
Córdoba, Argentina  
eugesaldubehere@hotmail.com

### Introducción

En su obra *La globalización imaginada*, Néstor García Canclini, Doctor en filosofía argentino radicado en México, reflexiona sobre interculturalidad y política en la globalización intentando plantear las preguntas que le hacen la cultura y las fronteras a la globalización, ya sea entendida como liberalización, internacionalización, occidentalización o supraterritorialidad. El autor sostiene “las migraciones, las fronteras permeables y los viajes hablan de desgarramientos de lo que en la globalización hay de fracturas y segregaciones” (García Canclini, 2005: 11), es decir, que esta globalización que pareciera llegar a todos con las mismas propuestas económicas, políticas o culturales presenta *fracturas, desgarros*, que hablan también de la globalización misma. El intelectual explica que “El vértigo y la incertidumbre que produce tener que pensar a escala global lleva a atrincherarse en alianzas regionales entre países y a delimitar [...] territorios y circuitos que para cada uno serían una globalización digerible, con la que pueden tratar” (García Canclini, 2005: 13).

Es en este marco de la globalización en la que nos encontramos sumergidos en el que numerosos autores anunciaron la liberalización, el levantamiento de barreras económicas y la apertura de las fronteras a un mayor flujo de productos y de personas, que podrían circular con mayor libertad y facilidad entre los diferentes países junto a la internacionalización, una mayor dependencia entre países, y la occidentalización, el predominio de los patrones occidentales por sobre otros (Scholte, 2000: 15-16), en el que Europa decide crear un bloque regional para *digerir* la globalización. Surge en 1957 la Comunidad Económica Europea con el objetivo de unir política y económicamente a países europeos para consolidar la paz luego de la Segunda Guerra Mundial (“La historia de la Unión Europea”, 2018: párr. 2), que luego dará lugar a la Unión Europea, y que en 1993 conquistará para el bloque “las “cuatro libertades” de circulación: mercancías, servicios, personas y capitales” creando el ansiado mercado común que lo puso a tono con las demandas del mundo globalizado (“La historia de la Unión Europea”, 2018: párr.6).

Con respecto a Estados Unidos, si bien este país impulsó y firmó varios tratados de integración regional a fin de expandir los mercados, potencializar su economía y *digerir* la globalización, como por ejemplo el Tratado de Libre Comercio en 1988, el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico en 1989, y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte en 1990, el esquema internacional que tomó forma en la década de los noventa, luego de la caída de la Unión Soviética, posicionó a Estados Unidos como único líder del mundo, y la globalización, como un fenómeno estrechamente ligado a la expansión capitalista, se convirtió en el instrumento utilizado por este país para construir un orden global en el que pueda preservar su posición privilegiada. Así, el mundo caminó hacia un dominio unilateral de Estados Unidos, que buscaba una creciente homogeneización global (americanización) para lograr la hegemonía mundial.



Sin embargo, las fuerzas de la globalización pueden resultar contradictorias. García Canclini (2005) explica:

Al mismo tiempo que se la concibe como la expansión de los mercados y, por lo tanto, de la potencialidad económica de las sociedades, la globalización estrecha la capacidad de acción de los Estados nacionales, los partidos, los sindicatos y en general los actores políticos clásicos. Produce mayor intercambio transnacional y deja tambaleando las certezas que daba el pertenecer a una nación. (21)

El autor describe cómo las fuerzas económicas, principalmente, de la globalización han ido erosionando el poder de los gobiernos nacionales, que no ven con claridad cómo ejercer su poder en el nuevo orden. Asimismo, detalla que los actores en los bloques regionales, como la Unión Europea, no conocen en profundidad su función en esos organismos (García Canclini, 2005: 21). Continuando con las contradicciones de la globalización, el autor retoma las ideas de globalización y fragmentación que mencionamos al comienzo al considerar la interculturalidad, es decir el contacto entre culturas.

Quienes hablan de cómo nuestro tiempo se globaliza narran procesos de intercambios fluidos y homogeneización, naciones que abren sus fronteras y pueblos que se comunican. [...] Entre tanto, los estudios sobre migraciones, transculturación y otras experiencias interculturales están llenos de relatos de desgarramientos y conflictos, fronteras que se renuevan y anhelos de restaurar unidades nacionales, étnicas o familiares perdidas: intensidad y memoria. (García Canclini, 2005: 34)

Son estos desgarramientos y conflictos que ocurren cuando la globalización pone en contacto tan estrecho las culturas e identidades los que queremos abordar en este trabajo. Así como la Unión Europea muestra una faceta de la globalización actualizada en el bloque regional y la americanización representa el triunfo de la cultura estadounidense a nivel global, tanto la decisión de Gran Bretaña de dejar la Unión Europea *renovando* las fronteras con el bloque, como la plataforma electoral de Trump, que promovía resguardar y promover lo estadounidense para volver a hacer grande a los Estados Unidos, *To Make America Great Again*, ponen en evidencia la existencia del anhelo de restaurar la identidad nacional, lo local, que aparentemente se desdibujaba en la búsqueda de lo global.

### **Migración y frontera en el Brexit**

Hablar del Brexit, de la retirada de Gran Bretaña de la Unión Europea, es reconocer la fragmentación en la globalización. La voluntad del pueblo manifestada en la urnas en junio de 2016 de querer salir del bloque al que pertenecían desde 1973 es hoy un gran desafío que enfrenta el gobierno conservador de Theresa May. Una de las cuatro libertades conquistada por el bloque en 1993, la libre circulación de personas, fue fuertemente cuestionada en un país que aspira a volver a tener total control sobre sus asuntos, a “recuperar su país” (Gormley-Heenan y Aughey, 2017: 498), esto es, no depender de decisiones que se toman en Bruselas, que aparentemente no tienen en cuenta los intereses de Gran Bretaña. La necesidad de restaurar fronteras que impidan la libre circulación de personas, la inmigración, entre otras cosas, fue uno de los principales argumentos que los que promovían la salida esgrimieron. Sin embargo, desvincularse de la Unión Europea y levantar barreras fronterizas para frenar la inmigración puede tener un costo muy alto para Gran Bretaña, no solo por lo que una frontera con un bloque económico implica sino también por el impacto que la frontera tendría en el proceso de paz en la isla de Irlanda.

El economista Simon Tilford (2015) explica que en 2015, Gran Bretaña no tenía mayor afluencia de inmigrantes que el resto de los países de la Unión Europea y que incluso debido a las históricas políticas inclusivas llevadas adelante en el país, los empleadores tendían a tomar mano de obra calificada extranjera con más frecuencia que en otros países del bloque e inclusive optando por inmigrantes en vez de locales (2). Durante la crisis económica entre 2008 y 2014, los salarios bajaron notablemente y creció entre los británicos la concepción de que era debido al ingreso de mano de obra inmigrante. A estas asociaciones, que, según el

autor, carecen de sustento real, se le sumó la falta de vivienda por deficiencias en políticas habitacionales en los últimos 35 años y las deficiencias en salud y educación, que golpean sobre todo al sector trabajador local. Estas problemáticas, derivadas de malas políticas públicas, sostiene Tilford (2015), fueron utilizadas por políticos, principalmente del partido conservador, y resultaron el aumento del sentimiento anti-migratorio y en la legitimación de la xenofobia (3). El economista termina su artículo declarando que “si el Reino Unido deja la Unión Europea, el motivo, la hostilidad generalizada contra la inmigración, será culpa de los políticos británicos” (Tilford, 2015: 3), es decir, Tilford vincula el motivo de la retirada de Gran Bretaña con el sentimiento anti-migratorio.

La inmigración fue uno de los pilares de campaña del *leave* (salida). En un artículo del periódico *The Guardian* unos días después del referéndum, Alan Travis (2016) afirma:

[...] no resulta sorprendente que muchos votantes creyeran que la campaña del *leave* les prometía grandes recortes en la inmigración. La consultora Ipsos Mori detectó que en las dos últimas semanas de campaña la mayor preocupación fue la inmigración y no la economía”. (párr. 15)

En ese mismo artículo, el periodista declara que la propuesta del recorte en la inmigración se daba junto a la amenaza de que la posible admisión de Turquía en la Unión Europea podría implicar también una ola de migrantes sirios e iraquíes (Travis, 2016: párr. 23). Si bien no está relacionado con la inmigración, otro de las promesas de la campaña del *leave* que detalla Travis (2016) es la posibilidad de invertir el dinero que se destina a la Unión Europea en el sistema de salud nacional (párr. 3), algo necesario a los ojos de la gente debido a las falencias en esa área.

Luego del referéndum en el que la salida ganó por un 52%, un análisis de la consultora internacional Ipsos Mori reveló que los que votaron por salir del bloque fueron “votantes mayores, trabajadores, con menor instrucción y blancos” (“How Britain voted in the 2016 EU referéndum”, 2016: párr. 2). Este análisis revela que discurso político que vinculaba a los inmigrantes con los diversos problemas que experimentaba en el sector trabajador local blanco -debido a las malas políticas de los gobiernos- se cristalizó en la negativa de continuar con la libre circulación de personas que la Unión Europea permite, ya que los votantes trabajadores blancos decidieron cerrar las fronteras a la inmigración de la Unión Europea con su voto. Vemos también aquí cómo el sentimiento anti-migratorio fue capitalizado por la campaña del *leave* para conseguir ganar las elecciones.

Sin embargo, la promesa de la renovación de la frontera que volvería a dar al Reino Unido total control sobre sus asuntos no resulta fácil de implementarse. Las negociaciones entre Gran Bretaña y la Unión Europea no consiguen establecer puntos claros en su relación en el futuro y quizás el punto más delicado es el redibujamiento de la frontera en la isla de Irlanda: la frontera -hoy invisible- que marca la división entre Irlanda del Norte y la República de Irlanda, la única frontera entre el Reino Unido y Europa. Esta frontera es un punto delicado no sólo por lo que el límite implica para los países: aduanas, tarifas, pasaportes; sino porque esta línea limítrofe volvería a dividir al pueblo irlandés y afectar el proceso de paz basado en la cooperación entre Irlanda del Norte y la República de Irlanda. Si bien las negociaciones hasta principios de 2018 han acordado proteger este proceso de paz, en marcha desde la firma del Acuerdo de Belfast en 1998, y la zona de viaje común (*Common Travel Area*) entre los dos puntos, todavía no hay claridad en cómo esto se va a llevar a cabo.

Después de la partición de la isla en la década de 1920, que dividió políticamente al pueblo irlandés entre la República de Irlanda al sur, un país que luego alcanzaría la independencia, e Irlanda del Norte, dependiente de Gran Bretaña, el Acuerdo de Belfast volvió a reunir al pueblo bajo una misma ciudadanía irlandesa, optativa para los que vivían en el Reino Unido, y en una misma isla sin trabas administrativas, dado que ambos países se encontraban dentro de la Unión Europea y no precisaban aduanas o controles fronterizos. Inclusive, el acuerdo de

1998 también creó organismos transnacionales que trabajan conjuntamente áreas como la pesca, el turismo y la energía, entre otras, en políticas que benefician a ambos pueblos. Sin embargo, el referéndum que optó por el *leave* en Inglaterra y Gales, pero no en Irlanda del Norte y Escocia, cuyas poblaciones respaldaron la propuesta de quedarse en el bloque, puso en riesgo esta integridad que, no sin dificultades, iba consolidándose. Desde el órgano ejecutivo de la Unión Europea, la Comisión Europea, aseguran que se evitará la existencia de un límite duro, se seguirá trabajando sobre la libre circulación de personas en la isla (*Common Travel Area*) y se mantendrá la cooperación entre el norte y el sur (“Draft Agreement”, 2018: 109, 110, 112). Sin embargo, el tema de Irlanda e Irlanda del Norte sigue estando en la agenda de las negociaciones ya que la implementación de lo acordado necesita más puntualización. A modo de conclusión de esta sección sobre el Brexit podemos aseverar que en la salida de Gran Bretaña de la Unión Europea hay dos aspectos interculturales relevantes que ponen en diálogo migración y frontera. El primero es la evidencia los sentimientos anti-migratorios por parte de la población, principalmente de clase trabajadora y blanca, que al rechazar la constante presencia de personas de otras etnias, religiones y orígenes, lleva a la necesidad de *renovar* las fronteras. El segundo es las vinculaciones entre las personas en la isla de Irlanda, las del norte y las del sur, y la posibilidad de poder seguir disfrutando de las ventajas de la libre circulación y la cooperación conjunta en la isla, que se vería seriamente afectada por la nueva frontera.

### **Migración y frontera en la era Trump**

El triunfo electoral de Donald Trump, el magnate de la construcción y líder republicano, el pasado 8 de noviembre de 2016, también pone de manifiesto las contradicciones de la globalización, pues su victoria evidencia que, a través de sus grandes promesas de campaña en torno a la migración, supo sintetizar y representar el sentir de gran parte de la sociedad estadounidense que ve a los inmigrantes como una amenaza a su identidad cultural. Históricamente, Estados Unidos ha sido un país de inmigrantes, la sociedad norteamericana ha nacido de la inmigración y se ha desarrollado con el aporte y por el esfuerzo de los inmigrantes. El país dependió del flujo constante de extranjeros para poblar el país, para construir potentes industrias y para satisfacer la demanda de mano de obra, es por ello que su política migratoria fue, en un principio, altamente flexible. Sin embargo, Samuel P. Huntington (2004), controvertido y conservador politólogo estadounidense cuya postura ideológica antiinmigrante se ve fuertemente presente en el pensamiento de Donald Trump, sostiene que estos inmigrantes del pasado se asimilaban de manera rápida a la sociedad estadounidense, por lo que no ponían en peligro la cultura medular del país. Según el autor, es a partir de la década de los sesenta cuando la cultura de los migrantes comenzó a representar una amenaza a la cultura estadounidense dominante WASP (blanca, anglosajona y protestante). En esta época, liderada por la expansión del capitalismo y la liberalización de los mercados a escala mundial (Scholte, 2000: 16), también comenzaron a ganar importancia las luchas por los derechos civiles y humanos y las doctrinas del multiculturalismo y la diversidad. Entonces, es aquí cuando, según Huntington (2004), tanto la prominencia como la sustancia de la cultura estadounidense se enfrentaron al desafío planteado por la nueva oleada de inmigrantes provenientes de América Latina y Asia, pues las identidades de carácter transnacional comenzaron a rivalizar con la identidad nacional estadounidense (19-20). Esto ha llevado a que en el país del norte se desarrolle en los sectores conservadores blancos identificados con la línea de pensamiento de Huntington una ideología antiinmigrantes, ya que consideran peligroso el alto flujo de inmigrantes quienes, según aquellos, han asestado duros golpes a la cultura y los valores de la sociedad estadounidense. Entonces, esta necesidad de fortificar las fronteras en tiempos de la globalización a fin de defender lo propio por parte del sector conservador de la sociedad, fue una de las principales razones que llevó al triunfo electoral de Trump, pues la continuidad de los elevados niveles de inmigración y la

criminalización de los inmigrantes sirvieron como fundamento de un discurso xenófobo de tinte racista y nacionalista en contra de los inmigrantes y a favor de políticas de deportación y un control más férreo de las fronteras con el que Trump prometió hacer Estados Unidos grande de nuevo.

Las reformas migratorias en Estados Unidos están altamente politizadas, razón por la cual la propuesta restrictiva de Trump marca un alejamiento del plan de reforma migratoria integral del ex presidente demócrata Barack Obama (2009-2017). Obama, durante su mandato, intentó concretar una reforma bipartidista que regularizara la situación de los inmigrantes indocumentados, permitiéndoles acceder a la ciudadanía, y ponerle un fin a la criminalización que los estigmatiza; si bien muchas de sus acciones ejecutivas fueron frenadas por los republicanos, mediante sus programas DACA y DAPA intentó llevar alivio migratorio a millones de indocumentados, pues protegerían a millones de jóvenes migrantes y a sus familias de la deportación. No obstante, cabe mencionar que el plan migratorio de Trump no constituye en ningún sentido una novedad, pues la mayoría de sus propuestas ya están contempladas en las políticas migratorias de Estados Unidos. La Ley de Inmigración y nacionalidad (1952 y siguientes), la Ley de reforma de la inmigración y responsabilidad de los inmigrantes (1996) y la Ley de cerco seguro (2006) son las legislaciones federales vigentes enfocadas a controlar y regular la inmigración tanto regular como irregular. Entonces, lo que es novedoso del plan migratorio de Trump es el extremo de sus propuestas, pues nadie se había aventurado a proponer la construcción de un muro de 3200 km a lo largo de la frontera sur de Estados Unidos -el cual además, según afirmó Trump reiteradas veces, sería pagado por México- ni a deportar y expatriar millones de migrantes de manera inmediata (Trump, 2016). Sin embargo, levantar barreras legales y físicas para frenar la inmigración podría tener un alto costo para los Estados Unidos.

Raúl Delgado Wise (2016), Doctor en Ciencias Sociales mexicano especialista en migraciones, sostiene que el plan migratorio de Trump ignora el aporte de los inmigrantes, principalmente de origen mexicano, al desarrollo y crecimiento de la economía del país. En el caso particular de los inmigrantes mexicanos, argumenta que se han invisibilizado o distorsionado los indicadores que revelan “la importancia estratégica que la migración mexicana ha tenido y aún tiene para la economía y la sociedad estadounidenses debido al envejecimiento de la población nativa y el aumento de la demanda en ese país” (171). De hecho, se calcula que un 45.2 por ciento de la demanda laboral de entre 2000 y 2015 debió ser cubierta por población migrante, de los cuales un 14.8 era de origen mexicano. Delgado Wise agrega que no hay correspondencia alguna entre la cantidad de visas efectivamente otorgadas por el gobierno norteamericano y la gran demanda de mano de obra inmigrante por la economía estadounidense, lo que revela que la “criminalización de vastos sectores de la población inmigrante, tildados de ‘ilegales’, son el fruto de una política de Estado encubierta que no solo Trump y sus seguidores, sino la mayoría de analistas y ciudadanos estadounidenses, pasa por alto” (171). Entonces, el fuerte sentimiento antiinmigrante por parte de las bases más conservadoras del país demuestra las percepciones erradas que tienen sobre el aporte de la inmigración a su país, incluso sobre el papel de la mano de obra indocumentada. Sin embargo, como argumenta Carrasco González (septiembre/diciembre de 2017) en Estados Unidos se ha desarrollado una ideología antiinmigrante que tiene una visión del inmigrante, sobre todo el irregular, “como una amenaza para la estabilidad laboral y los ingresos de los trabajadores locales” (669). Trump se ha valido del gran crecimiento de la población inmigrante del país, que alcanzó los 43.2 millones en 2015 según los datos vertidos por el Centro de Investigaciones Pew, para criminalizarla y acusarla de representar una amenaza para el bienestar económico de los trabajadores de Estados Unidos (López y Radford, 3 de mayo de 2017). Esta criminalización de los inmigrantes, argumento central de la campaña de Trump, provocó un significativo incremento de los prejuicios xenófobos y

racistas contra los inmigrantes, lo que constituyó uno de los factores principales que llevó al triunfo electoral del magnate.

Podemos concluir entonces que la llegada de Donald Trump a la Casa Blanca pone en evidencia los desgarramientos que ocurren cuando la globalización pone en contacto cercano diversas culturas. Su triunfo, con un discurso xenófobo y racista, demuestra los sentimientos antiinmigrantes de la población, principalmente del sector más conservador de la sociedad con su posición cerrada e intransigente hacia la inmigración. No obstante, como se explicó, los puntos del plan migratorio de Trump no presentan ninguna novedad, ya que sus propuestas están explícitamente contenidas en leyes migratorias vigentes, entonces, la presencia de un alto número de migrantes en el país hace cuestionar dicha legislación. En esta línea, por ejemplo, diversos intelectuales acuerdan que la construcción de un muro para fortalecer el control de la frontera y afirmar la identidad nacional no constituye una solución de fondo al creciente problema de la migración, pues como sostienen Chacón y Davis (2006), “La frontera existe más para determinar el estatus de los inmigrantes que para ‘frenar los invasores’” (268). Los muros y la seguridad fronteriza por sí sola no detienen la inmigración, solo hacen que los inmigrantes cambien las tácticas de cruce, ya que quienes emigran de su país lo hacen por razones muy poderosas, huyen de la violencia, de la pobreza, de la miseria, por lo que seguirán cruzando la frontera aún a costa de perder la vida. La frontera, en su intento por detener la inmigración, ha fracasado porque ignora los procesos estructurales que llevan a las personas a hacer esfuerzos inconmensurables y desesperados en busca de una situación mejor. Claro ejemplo de esto lo representa la creciente tasa de migrantes mexicanos y del llamado Triángulo del Norte (Honduras, El Salvador y Guatemala) que, incluso a merced de perder su vida, intentaron ingresar al país irregularmente cruzando la frontera entre México y Estados Unidos en el último año, tasa que se duplicó de 2017 a 2018 según los datos brindados por el Centro de Investigaciones Pew (Bialik, 6 de julio de 2018). En consecuencia, hasta que no se realice una reforma más profunda de la política migratoria del país que dé una solución de fondo al problema de la inmigración, teniendo en cuenta al otro y valorando el diálogo y el respeto mutuo, no se podrá encauzar este fenómeno propio de la globalización.

### **Conclusión**

En la actualidad, la globalización, concebida como el libre flujo de capitales y mercancías en todo el mundo, se ha transformado en una realidad cultural y política muy compleja. Pues estamos asistiendo a una gran paradoja, ya que, mientras se aplaude el libre comercio, reclamando la abolición de fronteras nacionales, se demandan muros (legales y físicos) para evitar el libre flujo de seres humanos, lo que evidencia la doble agenda de la globalización que por un lado integra, pero por el otro segrega y fragmenta al mundo. Esto ha llevado a que las naciones y las identidades nacionales se posicionen en el centro del debate, claro ejemplo son Brexit y Trump, dos fenómenos que evidencian la necesidad de dos sociedades líderes en la liberación del intercambio económico global de reinstaurar y fortalecer la frontera limitando la circulación de personas a fin de resguardar la propia identidad nacional.

Al respecto, García Canclini (2005) sostiene “No pienso que la opción central sea hoy defender la identidad o globalizarnos” hay que “entender las oportunidades de saber qué podemos hacer y ser con otros, cómo encarar la heterogeneidad, la diferencia, la desigualdad” (30). Su postura es clara, el intelectual no encuentra la solución a la problemática de la identidad británica o americana amenazada en el cierre de las fronteras y la aniquilación del *ser con otros*, los inmigrantes, dentro del mismo estado. Desde su perspectiva, la solución no es cerrarnos en nosotros mismos, sino conocer y aprender nuevas formas de situarse en medio de la diversidad.

### Referencias bibliográficas

- Bialik, K. (6 de julio de 2018). Border apprehensions of migrant families have risen substantially so far in 2018. *Pew Research Center* [página web]. Recuperado de <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/07/06/border-apprehensions-of-migrant-families-have-risen-substantially-so-far-in-2018/>
- Carrasco González, G. (septiembre/diciembre de 2017). La inmigración en Estados Unidos desde la perspectiva integral del derecho. *Alegatos* (97), 657-678.
- Chacón, A. y Davis, M. (2006). *Nadie es ilegal. Combatiendo el racismo y la violencia de Estado en la frontera Estados Unidos-México*. Madrid: Ed. Popular.
- Delgado Wise, R. (2016). Reflexiones sobre la cuestión migratoria México-Estados Unidos ante el triunfo electoral de Donald Trump. *Migración y Desarrollo*, 14 (27), 167-178.
- Draft Agreement on the withdrawal of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland from the European Union and the European Atomic Energy Community highlighting the progress made (coloured version) in the negotiation round with the UK of 16-19 March 2018. (19 de marzo de 2018). *Comisión Europea* [Acuerdo]. Recuperado de [https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/draft\\_agreement\\_coloured.pdf](https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/draft_agreement_coloured.pdf)
- García Canclini, N. (2005). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- Gormley-Heenan, C. y Aughey, A. (2017). Northern Ireland and Brexit: Three effects on ‘the border in the mind’. *The British Journal of Politics and International Relations*, Vol. 19(3), 497–511. doi: 10.1177/1369148117711060
- How Britain voted in the 2016 EU referendum. (2016). *Ipsos Mori* [página web]. Recuperado de <https://www.ipsos.com/ipsos-mori/en-uk/how-britain-voted-2016-eu-referendum>
- Huntington, S. (2004). *¿Quiénes somos?: los desafíos a la identidad nacional estadounidense*, México: Paidós.
- La historia de la Unión Europea. (2018) *Unión Europea* [página web]. Recuperado de [https://europa.eu/european-union/about-eu/history\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/history_es)
- López, G. y Radford, J. (3 de mayo de 2017). Facts on U.S. Immigrants, 2015. Statistical portrait of the foreign-born population in the United States. *Pew Research Center* [página web]. Recuperado de <http://www.pewhispanic.org/2017/05/03/facts-on-u-s-immigrants/#fb-key-charts-population>
- Scholte, J. A. (2000). *Globalization, a critical introduction*. New York: Palgrave.
- Tilford, S. (2015) Britain, immigration and Brexit. *CER Bulletin*, Issue 105 [Boletín]. Recuperado de [https://www.cer.eu/sites/default/files/bulletin\\_105\\_st\\_article1.pdf](https://www.cer.eu/sites/default/files/bulletin_105_st_article1.pdf)
- Travis, A. (27 de junio de 2016). The leave campaign made three key promises – are they keeping them? *The Guardian* [periódico online]. Recuperado de <https://www.theguardian.com/politics/2016/jun/27/eu-referendum-reality-check-leave-campaign-promises>
- Trump, D. (2016). Immigration reform that will make America great again. Recuperado de <https://assets.donaldjtrump.com/Immigration-Reform-Trump.pdf>

## **EL GOBIERNO POLICIAL DE LAS MIGRACIONES Y LAS NUEVAS FRONTERAS EN AMÉRICA DEL SUR: LOS CASOS DE ARGENTINA Y BRASIL**

Vior, Eduardo J.  
Dr. en Sociología  
Facultad de Filosofía y Letras (UBA)  
ejvior@gmail.com

### **Introducción**

Hasta hace poco tiempo en la mayoría de los países de América del Sur predominaban procesos emancipadores y democráticos que retomaban tradiciones seculares de lucha por los derechos de sus pueblos, la autonomía de la región dentro del orden mundial y su reunificación política. Junto a la expansión de sus capitalismo nacionales el subcontinente en los primeros quince años del siglo avanzó mayoritariamente con políticas de democratización, vigencia de los derechos humanos, visiones integradoras coincidentes entre los gobernantes de los distintos países, reconocimiento de los derechos de diversas minorías y políticas de inclusión social. Es notable que, en tanto se intensificaban los intercambios políticos y económicos entre los países de la región, se hacía más intensa y libre la circulación de las personas entre ellos. Correspondientemente, aunque la integración económica avanzaba muy lentamente de crisis en crisis, hasta 2015 se había acelerado tanto en el ámbito del MERCOSUR como en el de la Comunidad Andina de Naciones (CAN) la adopción de medidas para facilitar el ingreso y asentamiento de suramericanos en los países miembros.

En el MERCOSUR este proceso se puso en marcha en 2002, cuando los cuatro países fundadores del bloque (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) firmaron los Acuerdos sobre Residencia para Nacionales de los Países del MERCOSUR y MERCOSUR-Bolivia y -Chile, que, empero, no entraron en vigor hasta que el Senado paraguayo como último los ratificó en 2009. Dos años más tarde Argentina sancionó la Ley de Migraciones N° 25871/04 (Giustiniani, 2004). Sus aspectos más salientes han sido establecer la migración como un derecho universal inherente a la persona humana (art. 4) y el principio de origen (suramericano) como criterio principal al decidir sobre el ingreso y asentamiento de extranjeros en el territorio nacional. Esta ley fue replicada y mejorada en Uruguay en 2008 (Ley N° 18250/08) y complementada por acuerdos multi- y binacionales que abarcaron casi toda Suramérica (Vior, 2012). Como consecuencia de este entramado normativo y considerando que los migrantes gozan de todos sus derechos humanos, incluidos los políticos, a partir de la promulgación del Estatuto de UNASUR en 2008 los organismos de la integración suramericana establecieron la ciudadanía suramericana. De este modo, el reconocimiento del derecho humano a la libre circulación de las personas llevó a la vigencia de los derechos políticos de las y los suramericanos en cualquier país de la región<sup>1</sup>. La implementación de estos derechos, empero, cuestiona uno de los fundamentos del orden estatal existente en el mundo desde mediados del siglo XVII: la facultad del soberano de escoger a su población<sup>2</sup>. Aunque hasta 2015 la ciudadanía suramericana no había sido todavía incorporada a ninguna de las legislaciones nacionales del subcontinente, ya la implantación del derecho a la libre circulación limitó fuertemente la capacidad de los estados para seleccionar a sus poblaciones y multiplicó las posibilidades de los migrantes

---

<sup>1</sup> Sobre la interrelación entre derechos humanos y fundamentales, por un lado, y el derecho a la libre movilidad de las personas cf. Vior (2016a:117-119 y 2016b:91-96).

<sup>2</sup> Uno de los mecanismos hallados por los príncipes reunidos en Westfalia entre 1645 y 1648 para acabar con la guerra interconfesional que asoló Alemania durante tres décadas fue arrogarse la facultad de seleccionar la población que gobernarían. Este principio se aplicó más tarde, con el advenimiento de los estados nacionales, a otros criterios, como la lengua, el origen étnico o los complejos catálogos actuales de EE.UU. y Canadá para seleccionar inmigrantes, pero sustancialmente se mantuvo intacto.

originarios del subcontinente de elegir dónde vivir, trabajar y ejercer sus derechos. En algunos casos comenzaron también a disfrutar ciertos derechos políticos (como el voto activo –a veces también el pasivo- en elecciones municipales y distritales) y a influir con sus asociaciones sobre los sistemas políticos. Al articularse con otras demandas similares, el reclamo por el ejercicio práctico de la ciudadanía suramericana se insertó dentro de un ciclo plurisecular de revolución democrática continental (Vior, 2016a:134-138).

De manera similar a experiencias anteriores así como en otras latitudes, el crecimiento de las demandas populares suscitó una reacción de las fuerzas conservadoras y autoritarias a nivel continental y dentro de los respectivos países. En el contexto particular de transición del sistema mundial del unipolarismo al multipolarismo (Astorga González, 2012; Espin, 2015) estas fuerzas formularon y están aplicando una estrategia abarcadora y comprehensiva, para contener y repeler los reclamos populares de democratización.

Si se tiene en cuenta la interrelación expuesta más arriba entre la vigencia del derecho humano a la libre movilidad de las personas, la democratización de las sociedades suramericanas y el surgimiento de la ciudadanía subcontinental, resulta llamativo cuán fácil resultó para las fuerzas reaccionarias y neocoloniales a partir de 2015 reimponer políticas migratorias basadas en criterios de seguridad nacional. Ésta es una primera cuestión que motiva esta contribución, para, en segundo lugar, preguntarse, si con el actual giro reaccionario se ha clausurado definitivamente la construcción de la ciudadanía suramericana.

En esta investigación se tratan ambas cuestiones analizando comparativamente las recientes experiencias de Argentina y Brasil, desde la perspectiva de la estrecha interrelación entre la vigencia del derecho humano a la libre circulación de las personas y la construcción de una ciudadanía suramericana plural y democrática y en el marco de la revolución democrática continental.

### **La política inmigratoria macrista como pivote de un nuevo ordenamiento político-legal**

Desde la asunción del gobierno de la alianza Cambiemos (2015) la política de migraciones internacionales ha pasado de tener un enfoque basado en el derecho humano a la migración a tratar a los inmigrantes (especialmente los suramericanos) como un riesgo para la seguridad nacional.

Por Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU 70/2017), es decir, sin pasar por el debate parlamentario, el 30-01-17 el Presidente Mauricio Macri reformó la Ley Nacional de Migraciones N° 25871/2004, endureciendo severamente el procedimiento de expulsión en caso de inmigrantes que entren en conflicto con la ley, dificultando el recurso a la Justicia y violando el principio universal de la unidad del núcleo familiar. La modificación de la Ley de Migraciones se enmarcó en una política general de desaliento de la inmigración, especialmente la suramericana, acompañada por la proliferación de discursos xenófobos. Al mismo tiempo se reprimió y persiguió en varias ocasiones la venta callejera (una actividad típica de colectividades inmigrantes) y los controles del Ministerio de Trabajo sobre las condiciones de trabajo en áreas sensibles como la horticultura, la construcción, la industria de la indumentaria y el empleo doméstico (propensas a servir de escenario para la superexplotación y el trabajo servil de inmigrantes) fueron reemplazados por el Control Migratorio de Permanencia, que realiza la Dirección Nacional de Migraciones (DNM) y tiene por objeto solamente penar con la expulsión la residencia irregular de las y los inmigrantes en el país.

En contrapartida, subrayando la motivación ideológica de la actual política migratoria, el pasado 15 de febrero, por una resolución del Ministerio del Interior, se autorizó a la Dirección Nacional de Migraciones a flexibilizar, simplificar y, eventualmente, eximir de los requisitos documentales la radicación de inmigrantes venezolanos. La decisión se sumó a la adoptada una semana antes por el Ministerio de Educación, para convalidar títulos universitarios de ese país.

Más recientemente, en junio de 2018 el gobierno argentino puso en marcha una batería de medidas, para intensificar el control de los ingresos al país. Durante 2017 se habían instalado seis puertas biométricas en diferentes aeropuertos del país y pasos fronterizos –



según declaraciones oficiales-, para “agilizar la circulación de viajeros y ofrecer un sistema más seguro de reconocimiento de datos” (Dinatale, 20-06-18). A éstas se sumarían otras quince en el aeropuerto de Ezeiza, en la salida de Buquebús en Buenos Aires, en el puesto de Migraciones de Colonia y en Rosario. En paralelo a las puertas biométricas se instalará en los pasos fronterizos más relevantes del país un sistema informático de control biométrico. Asimismo, Argentina acaba de firmar con México y Perú un convenio de reciprocidad para el intercambio de antecedentes penales. Además, la DNM firmó en junio de 2018 un acuerdo con 42 países miembros de la Comunidad Británica de Naciones y algunos latinoamericanos, para compartir el control biométrico en red. Finalmente, en acuerdo con Rio Negro la DNM puso en marcha un proyecto piloto, para orientar a los futuros inmigrantes a instalarse en el interior del país.

La generalización de los controles biométricos, su asociación con los bancos de datos de Interpol y de EE.UU., así como la entrega a las autoridades británicas de los datos sobre ingresos y egresos del país carecen de valor migratorio y sólo cumplen alguna función en el marco de una política internacional de seguridad, quizás vinculada con las reuniones del Grupo de los 20 que durante 2018 se están realizando en el país.

En paralelo a estas medidas el gobierno esperaba a fin de junio de 2018 una pronta decisión de la Corte Suprema de Justicia que estableciera la legalidad del decreto 70/2017, declarado inconstitucional por la Sala V de la Cámara Contencioso y Administrativo cuya decisión apeló el gobierno (Dinatale, 20-06-18).

En comparación con el proceso de debate público que entre 1998 y 2003 llevó a la promulgación de la Ley Nacional de Migraciones 25871/04 (Gianelli Dublanc, 2009; Pacecca y Curtis, 2007) llama la atención la facilidad con la cual el gobierno conservador pudo revertir el curso de los doce años anteriores e introducir una política inmigratoria basada en conceptos de seguridad y dirigida desde el exterior y lleva a preguntarse qué función cumple la política inmigratoria dentro de la concepción general del gobierno de Mauricio Macri. El autor es del parecer que la respuesta conjunta y combinada a ambos interrogantes puede dar cuenta de la sistematicidad y dimensión continental del fenómeno.

De acuerdo a los primeros resultados de investigación (García y Vior, 2017; Linares, 2017; Nicolao, 2014), durante los gobiernos kirchneristas (2003-15) la política inmigratoria argentina se caracterizó por basarse en los derechos humanos. Consecuentemente, se facilitó el ingreso y radicación de los inmigrantes (especialmente los suramericanos), se combatió el tráfico y la trata de personas a través de las fronteras, se impulsó regionalmente el derecho a la libre circulación de las personas, se avanzó hacia el establecimiento de la ciudadanía suramericana y se hicieron algunos intentos para proteger los derechos sociales de los trabajadores inmigrantes dentro del país.

Sin embargo, en ausencia de una reforma democrática sistemática del Estado, no se reformaron las instituciones ni las prácticas estatales, para hacer posible el ejercicio de la ciudadanía suramericana, necesariamente pluriétnica, intercultural y con un fuerte acento de género. La política inmigratoria quedó tensionada entre la vigencia del derecho humano a migrar y los impedimentos jurídicos y fácticos, para que los inmigrantes y sus comunidades participen en las decisiones que los atañen. En tanto, muchos funcionarios y empleados de la DNM siguieron percibiéndose como “policía migratoria” y boicoteando las medidas de facilitación del ingreso y la documentación (Linares, 2017). Por su parte, las relaciones entre el Estado argentino y las representaciones de las comunidades inmigrantes siguieron estando mayormente estructuradas de modo corporativo, con el correlato de ilegalidad y corrupción que las caracteriza (García y Vior, 2017).<sup>3</sup> Considerando, como ejemplo paradigmático, el papel que tienen las redes corporativas para la estabilidad del gobierno conservador de la Ciudad de Buenos Aires, puede inferirse que, muy probablemente, la falta de reformas democráticas profundas haya impedido el mantenimiento y ampliación de la alianza social entre movimientos de derechos humanos

---

<sup>3</sup> Un caso paradigmático se da en la industria de la indumentaria de la Ciudad de Buenos Aires y Partido de La Matanza (Vior, 2014, 2015, 2017).

y organizaciones de inmigrantes que entre 1998 y 2003 había hecho posible la promulgación de la Ley N° 25871/04 (Gianelli Dublanc, 2009; Pacecca y Courtis, 2007). La ausencia de tal coalición democrática explica en gran parte la facilidad con la que el gobierno conservador está implementando desde diciembre de 2015 una política migratoria de la “sospecha” (García y Vior, 2017).

El análisis de la política migratoria macrista revela que el cambio de paradigma a partir de diciembre de 2015 no fue casual ni el mero resultado de un impulso ideológico xenófobo y racista, sino que el gobierno argentino está realizando una triple operación: a) por un lado, devuelve al Estado el monopolio de la decisión sobre el ingreso y radicación de extranjeros. b) Al abandonar la construcción de la ciudadanía suramericana y adoptar un paradigma securitario en el tratamiento de la movilidad humana, el gobierno conservador está tratando a los inmigrantes latinoamericanos como extraños y potencialmente amenazantes. c) Simultáneamente, el traspaso del control de ingresos y egresos por las fronteras a autoridades policiales extranjeras representa una grave cesión de soberanía que coincide con la que se está produciendo en otros ámbitos. Particularmente, considerando el contencioso con Gran Bretaña por la soberanía sobre las Islas Malvinas, resulta llamativo el traspaso a ese país del control sobre los flujos de personas hacia y desde el país.

En base a los datos expuestos, puede concluirse que la política migratoria del gobierno de Mauricio Macri es un instrumento central de su estrategia para entregar la soberanía argentina a Estados Unidos y Gran Bretaña, así como para controlar represivamente el conflicto social, vaciar de sentido los derechos ciudadanos y aislar al país del resto de América Latina.

### **La política migratoria brasileña como parte de la crisis política**

A diferencia de Argentina, la política migratoria del gobierno de Michel Temer en Brasil (2016- ) oscila permanentemente entre el paradigma securitista y el garantista. Curiosamente, éste último tiene el apoyo de la mayoría de los parlamentarios<sup>4</sup>, mientras que el anterior es sostenido desde el Poder Ejecutivo. Además, en el actual período preelectoral interfieren las maniobras tácticas de ambas partes, para no enajenarse apoyos en estados y municipios. Así, por ejemplo, el 25 de junio de 2018 entró en vigor la Ley N° 13864/18 que establece un marco regulatorio de la ayuda humanitaria para inmigrantes en situación de vulnerabilidad. La ley tuvo como antecedente la Medida Provisoria (equivalente a un DNU argentino) 820/18, destinada a proveer los fondos, para atender a los refugiados e inmigrantes venezolanos que llegan a Brasil por el nortero estado de Roraima. Entre 2016 y 2018 llegaron 40.000 personas desde Venezuela a Brasil.

Según la nueva ley, que condiciona la asistencia a los inmigrantes por la disponibilidad presupuestaria, en la asignación de gastos tienen prioridad la asistencia sanitaria a los afectados y la seguridad pública. La norma autoriza al gobierno federal a transferir los fondos necesarios a estados y municipios. Según el senador Paulo Paim, del Partido de los Trabajadores, la norma tiene el mérito de garantizar la participación de la sociedad civil en la asistencia a los necesitados (Senado Noticias, 22-06-18). Sin embargo, después de promulgada la medida, el presidente Michel Temer vetó un pasaje que preveía la distribución equitativa de cuotas de inmigrantes y refugiados entre estados y municipios. El gobierno justificó su veto en la defensa del derecho a la libre circulación de las personas, pero, en realidad, se trató de una maniobra, para que los venezolanos queden concentrados en el extremo norte del país y no ocasionen gastos a estados del centro y sur que apoyan al gobierno federal (Senado Noticias, 22-06-18).

La misma conducta errática tuvo el mandatario entre la promulgación parlamentaria de la nueva Ley de Inmigración N° 13.445/17 y su reglamentación por el Ejecutivo en noviembre del mismo año. La Ley fue promulgada por el Senado en abril de 2017, después de un intenso proceso de consulta interpartidaria y con organismos de la sociedad civil. Con esta norma se sustituyó la Ley N° 6815/80, que instauró el Estatuto de Extranjeros,

<sup>4</sup> El adverbio “curiosamente” se utiliza por la aparente contradicción entre posiciones mayoritariamente garantistas y la mayoría conservadora que ocupa el Congreso brasileño.

con el que la dictadura cívico-militar (1964-85) legisló sobre inmigración desde la perspectiva de la seguridad nacional. Como el decreto colidía con la Constitución democrática de 1988, hasta 2017 la política migratoria brasileña se caracterizaba por su casuística y consecuente arbitrariedad.

Entre los principios de la nueva ley figuran la inviolabilidad del derecho a la vida, la libertad, la igualdad, la seguridad y la propiedad de las y los inmigrantes, así como de su acceso a los servicios públicos de salud y educación en igualdad de condiciones con los nacionales. También prevé su derecho a recibir toda la documentación que permita el ingreso legal al mercado de trabajo y a disfrutar la protección de la previsión social (Guerra, 2017).

Según la ley los inmigrantes también tienen el derecho a ejercer cargos, empleos y funciones públicas, con excepción de los concursos reservados a brasileños nativos. Entre los principales cambios introducidos por la nueva Ley de Migración están la desburocratización de la regularización migratoria y la institucionalización de las visas humanitarias.

La nueva ley instituye, además, el repudio a la xenofobia, al racismo y a cualquier forma de discriminación como principios de la política migratoria. El texto también autoriza a las y los inmigrantes a manifestarse y a organizarse sindicalmente. Acaba asimismo con la criminalización por razones migratorias. Por consiguiente, ningún inmigrante puede ser puesto preso por estar en situación irregular (DW, 2017). Además, actualiza la legislación sobre derecho de asilo y prevé medidas de protección para personas apátridas.

Ya en mayo de 2017, al sancionar la ley, el presidente Temer vetó varios artículos de la ley, en particular sobre la amnistía para quienes estaban en situación irregular hasta julio de 2016. También fueron vetadas la posibilidad de que los inmigrantes ejerzan cargos públicos y el derecho de libre circulación de los pueblos indígenas y poblaciones ancestrales a través de las fronteras. En este último caso el Ejecutivo hizo valer su prerrogativa como custodio de las fronteras nacionales. Finalmente, la sanción del Ejecutivo vetó del mismo modo la reunificación familiar sin documentación suficiente (G1, 25-05-17; Iandoli, 2017).

Seis meses más tarde fue sancionado el decreto reglamentario de la ley (G1, 21-11-17). Sin embargo, a juicio de la comunidad política y social que contribuyó a promulgar la ley, el decreto desvirtúa la misma y representa un retroceso normativo. Mientras que la ley, iniciada por el senador y actual canciller Aloysio Nunes (PSDB-SP), fue festejada por el mundo académico, político y por las ONGs que trabajan por la defensa de los derechos de las y los inmigrantes, el decreto reglamentario representa lo contrario, resumió Lucia Sestokas, investigadora del ITTC (Instituto Terra, Trabalho e Cidadania), que trabaja sobre derechos humanos y desigualdad (Iandoli, 2017).

Las principales alteraciones que el decreto introduce son 1) permitir que un inmigrante en situación irregular sea puesto en prisión por pedido de la Policía Federal; 2) la limitación del otorgamiento de visas para trabajar a actividades específicas (con lo que se reintroduce la dicotomía entre inmigrantes bienvenidos y mal vistos); 3) el llamado “doble castigo”, por el cual inmigrantes que cumplieron prisión en Brasil pueden ser expulsados del país; 4) la postergación sin fecha de la regularización de las visas por razones humanitarias.

Mientras que el proceso amplio de consulta y debate que llevó a la promulgación de la Ley de Migraciones fue unánimemente aplaudido por participantes y observadores, tanto al sancionar como al reglamentar la ley el Poder Ejecutivo siguió el camino inverso

Estas contradicciones son típicas de la debilidad política del gobierno surgido del golpe de estado parlamentario de 2016: sin apoyo en la sociedad, el gobierno está sometido al avatar de las luchas entre los grupos parlamentarios y empresariales que lo sostienen y oscila entre las necesidades de apoyo electoral y los mandatos de las concepciones de seguridad nacional nuevamente dominantes.

## **Conclusión**

En la medida en que la ciudadanía suramericana reactualiza, al menos en los países hispanoamericanos, la memoria de experiencias reiteradas de ejercicio de los derechos políticos en los últimos cinco siglos y es la respuesta lógica a los dilemas planteados por el

reconocimiento del derecho a la libre circulación de las personas a partir de 2002, se trata de un proceso histórico sustantivo que ordena las demás líneas de desarrollo en el subcontinente. Sin embargo, en los casos aquí comparados los gobiernos reformistas en el poder entre 2003 y 2016 no sacaron las conclusiones apropiadas de la vigencia del derecho humano a la libre circulación de las personas.

En el caso argentino la política inmigratoria se redujo a facilitar el ingreso y la permanencia de las y los inmigrantes, pero no se articularon políticas específicas para su incorporación a la ciudadanía argentina, lo que permitió que los vínculos entre las organizaciones de derechos humanos y las de defensa de las y los inmigrantes perdieran fuerza e influencia sobre las instituciones estatales. Esa limitación de la política migratoria de los gobiernos kirchneristas facilitó a partir de 2015 su sustitución sin resistencia por otra de orientación securitaria y gestión externa.

En Brasil, en tanto, el retraso en sustituir la normativa inmigratoria de la dictadura por una de la democracia perpetuó la arbitrariedad y el casuismo en la gestión de la política migratoria. Si bien la promulgación de la Ley de Migraciones en 2017 fue resultado de un amplio consenso democrático, bajo las condiciones del régimen autoritario surgido del golpe de estado del año anterior fue imposible convertir el texto aprobado por el Congreso en una norma de plena vigencia. Donde no rigen los derechos fundamentales para la inmensa mayoría de la población no pueden tener vigencia los derechos de los inmigrantes. Bajo el predominio de gobiernos conservadores y/o reaccionarios se está produciendo un retroceso de las políticas migratorias basadas en el derecho humano a la libre circulación de las personas. La vigilancia por las fuerzas de inteligencia y seguridad nacionales y extranjeras reemplaza el paradigma garantista y los esfuerzos por incorporar a las y los inmigrantes a las comunidades nacionales.

En estas condiciones de privatización de las relaciones económicas y sociales con las y los inmigrantes y de internacionalización de los controles de seguridad los estados pierden soberanía en el orden internacional y en el control del orden económico-social interno, se desprecupan de la representación y organización de la población y se someten a una estrategia bélica impuesta por la superpotencia dominante. Podría pensarse que se ha clausurado el camino de la ciudadanía suramericana.

No obstante, si la construcción de la ciudadanía suramericana es un proceso plurisecular basado en la memoria y la conciencia populares de pertenecer a un mismo espacio sociocultural, los millones de personas que se desplazan por el subcontinente se entrelazan con las luchas locales, creando una amalgama que tarde o temprano reclamará su reconocimiento político y jurídico.

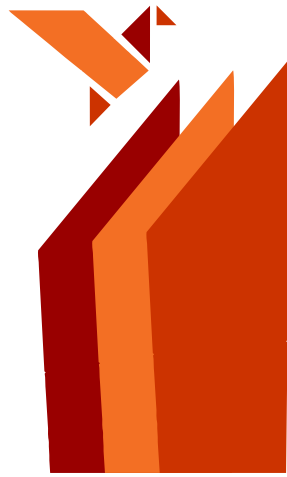
Aunque los actuales procesos reaccionarios y militarizantes han quitado a los estados protagonismo en la construcción de la ciudadanía suramericana, ésta se mantiene en un sinfín de movimientos, instituciones y prácticas populares que tarde o temprano reclamarán su reconocimiento político y jurídico. La construcción de la ciudadanía suramericana requiere del diálogo intercultural entre ellos, sus organizaciones y movimientos. Desde esta red de reconocimientos mutuos los estados pueden ser presionados, para que respeten los derechos a la libre circulación y a la participación de todas y todos en comunidades políticas organizadas. En algún momento, al reinstaurarse la democracia, la ciudadanía suramericana se convertirá en una institución con fuerza y vigencia.

### Referencias bibliográficas

- Astorga González, L. F. (2012). El tablero mundial: en transición hacia el multipolarismo. Instituto Español de Estudios Estratégicos. *Documento de opinión* 36/12, abril de 2012 [documento digital]. Recuperado de [http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_opinion/2012/DIEEEO36-2012\\_Mundomultipolar\\_LAstorga.pdf](http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2012/DIEEEO36-2012_Mundomultipolar_LAstorga.pdf)
- Espin, M. (2015). Del unipolarismo de Estados Unidos al nuevo multipolarismo mundial: ¿orden o desorden? MARCESPIN.COM, 30-01-2015 [blog]. Recuperado de

- <https://marcespin.com/2015/01/30/del-unipolarismo-de-estados-unidos-al-nuevo-multipolarismo-mundial-orden-o-desorden/>
- Deutsche Welle (DW, 2017). O que muda com a nova lei de migração. *DW* [portal de noticias]. Recuperado de <http://www.dw.com/pt-br/o-que-muda-com-a-nova-lei-de-migra%C3%A7%C3%A3o/a-38497387>
- Dinatale, Martín (2018). El Gobierno lanzó una batería de medidas para reforzar los controles en la frontera y los aeropuertos. *Infobae*, 20-06-2018 [portal de noticias]. Recuperado de <https://www.infobae.com/politica/2018/06/20/el-gobierno-lanzo-una-bateria-de-medidas-para-reforzar-los-controles-en-la-frontera-y-los-aeropuertos/>
- G1 (2017a). Temer sanciona com vetos Lei de Migração. *G1*, 25-05-17 [portal de noticias]. Recuperado de <https://g1.globo.com/politica/noticia/temer-sanciona-com-vetos-lei-de-migracao.ghtml>
- G1 (2017b). Governo publica decreto que regulamenta lei de migração. *G1*, 21-11-17 [portal de noticias]. Recuperado de <https://g1.globo.com/politica/noticia/governo-publica-decreto-que-regulamenta-lei-de-migracao.ghtml>
- García, M. y Vior, E.J. (2017). Las políticas de migraciones de los gobiernos kirchneristas (2003-15): balance y perspectivas. [Ponencia]. *II<sup>as</sup> Jornadas de Migraciones. Eje temático: Estado y gestión de las políticas públicas. Mesa 3: “Desplazamientos, refugiados y políticas públicas”*. Universidad Nacional de José C. Paz. José C. Paz, 26 y 27 de abril de 2017. Inédito.
- Gianelli Dublanc, M.L. (2009). El debate sobre derechos humanos y políticas migratorias en los foros latinoamericanos. En Ceriani Cernadas, P. y Fava, R. (eds.), *Políticas migratorias y derechos humanos* (pp. 245-262). Remedios de Escalada: UNLa.
- Giustiniani, R. (coord.) (2004). *Migración: un derecho humano. Ley de Migraciones N° 25.871*. Buenos Aires: Prometeo.
- Guerra, S. (2017). Alguns aspectos sobre a situação jurídica do não nacional no Brasil: da Lei do Estrangeiro à Nova Lei de Migração. *Direito em debate. Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijui* [revista digital]. Ano XXVI, n° 47, jan.-jun. 2017, 90-112. Recuperado de <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/7105>
- Iandoli, Rafael (2017). O que o decreto de Temer muda na lei de migração, aprovada em maio. *Nexo*, 23-05-17 [portal de noticias]. Recuperado de <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/23/O-que-o-decreto-de-Temer-muda-na-lei-de-migra%C3%A7%C3%A3o-aprovada-em-maio>
- Linares, M.D. (2017). La Dirección Nacional de Migraciones entre 2003 y 2015: acciones para el cambio de cultura organizacional. Una mirada “desde adentro”. [Ponencia] *II<sup>a</sup> Jornadas de Migraciones. Eje temático: Estado y gestión de las políticas públicas. Mesa 3: “Desplazamientos, refugiados y políticas públicas”*. Universidad Nacional de José C. Paz, 26 y 27 de abril de 2017. Inédito. Gentileza de la autora.
- Nicolao, J. (2014). *La Internacionalización de las Políticas Migratorias. Estudio de caso argentino 2003-2012*. Tesis doctoral. San Martín, Argentina: Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Política y Gobierno.
- Pacecca, M.I. y Courtis, C. (2007). Migración y derechos humanos: una aproximación crítica al ‘nuevo paradigma’ para el tratamiento de la cuestión migratoria en la Argentina. En *Revista Jurídica de Buenos Aires*. Número especial sobre Derechos Humanos (pp. 183-200). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho.
- SenadoNotícias (2018). Publicada lei de assistência emergencial a imigrantes no Brasil. *Senado Notícias* [portal de noticias]. Recuperado de <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/06/22/publicada-lei-de-assistencia-emergencial-a-imigrantes-no-brasil>
- Vior, E.J. (2012). *Migraciones internacionales y ciudadanía democráticas*. Saarbrücken: EAE.

- Vior, E.J. (2014). Estrategias de participación política de emprendedores de la comunidad de origen boliviano en el sector de la indumentaria en la Ciudad de Buenos Aires. En N. Formiga y E. Garriz. (comp.), *XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población*, Bahía Blanca: Ediuns, pp. 1870-1899.
- Vior, E.J. (2016a). La revolución de la ciudadanía suramericana. *Revista Encuentros Latinoamericanos*. Montevideo, segunda época, Vol. I, n° 2, diciembre, pp. 115-155. Recuperado de [http://www.enclat.fhuce.edu.uy/index.php?option=com\\_content&view=article&id=141&Itemid=111](http://www.enclat.fhuce.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=141&Itemid=111)
- Vior, E.J. (2016b). Las migraciones internacionales en América del Sur y la ciudadanía suramericana en condiciones de macrointegración y restauración conservadora. En N. De Cristóforis y S. Novick (comp.). *Un siglo de migraciones en Argentina: 1914-2014* (pp. 89-105). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA.



**CILMiC**

II CONGRESO INTERNACIONAL

**LENGUAS  
MIGRACIONES  
CULTURAS**