

Enrique Pato y Estela Bartol (eds.)

Estudios lingüísticos y literarios

TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

Nº 15 – Invierno 2011

Revista fundada por
Juan C. Godenzzi

© 2011, Section d'études hispaniques
Montréal, Université de Montréal

ISSN 1913-0473

Índice

Presentación	3
Artículos	
El léxico de origen indígena y la enseñanza de ELE.....	4
Belkis Barrios	
Vers un modèle réflexif de formation à l'enseignement des langues : Points de vue de futurs enseignants d'espagnol langue étrangère sur le rôle du stage pédagogique.....	21
Catherine Huneault	
Hacia un lenguaje más igualitario: El aporte de la literatura femenina.....	49
Élise Couture-Grondin	
Historia, discurso e infracción en <i>El Conde Lucanor</i>	64
Raphael Vargas Benavente	
La planificación lingüística en Quebec y en Cataluña.....	82
Valérie Streicher-Arseneault	
Notas	
Secretos e intimidad de la lengua: Erotismo y sexualidad en español.....	111
Adriana Hernández Sierra	
Sobre el <i>spanGLISH</i> en los Estados Unidos.....	118
Rosa-Triantafilian Nginios	
El lenguaje del fútbol, a ambos lados del <i>campo</i> o de la <i>cancha</i>	127
Jean-Manuel Medina	
La langue espagnole et le cinéma parlant: une histoire d'Hollywood.....	134
Enrique Pato	

Presentación

La revista *Tinkuy. Boletín de investigación y debate* reúne en este decimoquinto volumen una serie de trabajos (cinco artículos y cuatro notas) realizados en el marco de distintos seminarios organizados dentro del programa de la Maestría en Estudios Hispánicos del Departamento de Literaturas y de Lenguas Modernas (DLLM) de la Universidad de Montreal.

Los aspectos tratados en los artículos son de diversa índole, desde la enseñanza del español como lengua extranjera a la planificación lingüística, y desde la literatura femenina a la obra de Don Juan Manuel. De este modo, Belkis Barrios estudia la pertinencia del léxico de origen indígena en la enseñanza de ELE y Catherine Huneault presenta un modelo reflexivo sobre el *stage* en la formación de futuros profesores de lenguas. Por su parte, Élise Couture-Grondin se centra en el aporte de la literatura femenina para lograr un lenguaje más igualitario y Raphael Vargas Benavente reflexiona sobre la historia, el discurso y la infracción en *El Conde Lucanor*, aplicando el modelo de Todorov. Por último, Valérie Streicher-Arseneault resume la planificación lingüística, histórica y actual, llevada a cabo tanto en Quebec como en Cataluña.

En cuanto a las notas, Adriana Hernández Sierra trata sobre el erotismo en español, Rosa-Triantafilian Nginios el *spanglish* en los Estados Unidos, Jean-Manuel Medina las diferencias en el léxico del fútbol entre España e Hispanoamérica y Enrique Pato la repercusión de la creación del cine sonoro en lengua española.

Esperamos que esta nueva edición del *Boletín* continúe siendo un medio apto para el debate entre autores y lectores, y que sirva de inspiración para futuras investigaciones.

Los editores
Montreal, febrero de 2011

El léxico de origen indígena y la enseñanza de ELE

Belkis Barrios
University of British Columbia

1. Introducción

De acuerdo con las tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera, la concepción de que la variedad que debía enseñarse era el español de Castilla, por ser la más “pura” o la más “correcta”, se ha ido sustituyendo gradualmente por la idea de considerar distintas variables, tales como la distancia geográfica, los niveles de aprendizaje y los objetivos personales de los estudiantes. Así, se ha llegado a creer que sería más conveniente enseñar la variante diatópica del español peninsular a los estudiantes extranjeros que toman clases en Europa, mientras que para los alumnos que aprenden el español en Latinoamérica se favorezca la enseñanza de variedades regionales latinoamericanas.

Izquierdo Gil (2004: 409), citando a Licerias, señala que ciertos profesores que enseñan español en Canadá aseguran que las prioridades e intereses de los estudiantes son distintos a las necesidades de los estudiantes europeos, y que la cercanía geográfica de la cultura hispanoamericana en Canadá juega un papel determinante en la selección de una variedad, es decir, se opta por una variedad de español regional. Según Moreno Fernández (2000), en muchos sistemas de enseñanza se selecciona el modelo de español de la región hispanohablante más próxima, que pueda satisfacer de un modo más efectivo las expectativas de los estudiantes. “Por eso muchos estadounidenses prefieren aprender un español de México o centroamericano y no el de España; por eso en el sur de Brasil se prefiere manejar un español rioplatense” (citado en Izquierdo Gil 2004: 410).

Varela Navarro (2006: 24) cita los estudios de Beaven y Garrido, quienes preguntaron a una muestra de alumnos de diversas procedencias geográficas por qué apoyaban el enfoque de las investigadoras de enseñar distintas variedades de español, y las respuestas complementan los argumentos que se plantean en nuestro párrafo anterior. En general, los estudiantes comentan las siguientes razones: existe un enorme número de latinoamericanos; vivimos en un mundo intercultural; no se puede afirmar que el español de Castilla es “mejor” que el de América Latina; con la globalización es primordial poder comunicarse con todo el mundo hispano; los vínculos comerciales con Latinoamérica ponen de relieve la necesidad de entender el español que se habla en esta zona; las diferentes variantes sitúan el español en su contexto histórico, geográfico y cultural, etc.

Por otra parte, como se verá más adelante, en los últimos tiempos se ha otorgado una importancia fundamental a la enseñanza de léxico en las aulas de ELE. Por varias

razones, resulta necesario tener en cuenta un criterio panhispánico cuando se procede a seleccionar el léxico que forma parte del material didáctico a impartir en los programas de español como lengua extranjera: los cambios en la sociedad contemporánea, que permite con una facilidad cada vez mayor el acceso a diferentes variaciones del español mediante los medios de comunicación, el acceso al turismo y a los intercambios internacionales de estudiantes; la existencia de voces comunes en español estándar, a pesar de las diferencias regionales y la imagen que proyecta el español como lengua global, lo cual trasciende la idea de naciones determinadas (Varela Navarro 2006: 66).

Mucho se ha hablado de la influencia de los sustratos lingüísticos de origen indígena en la formación del español de América, así como su contribución al español general. Sin embargo, hay variadas opiniones al respecto, muchas de las cuales resultan contradictorias. Algunos autores señalan que la influencia léxica de las lenguas amerindias sobre la diferenciación regional del castellano es, sin lugar a dudas, la más importante. Buesa Oliver y Enguita Utrilla, por ejemplo, señalan que “tal vez se haya concluido, ante tantos rasgos diferenciadores, que difícilmente podrán comprenderse sin titubeos hispanoparlantes de distintas áreas hispánicas, ya que las discrepancias léxicas, a veces espectaculares, resultan más notorias, en conjunto, que cualquier otro rasgo lingüístico hispanoamericano” (1992: 253). Moreno de Alba (1992: 13) presenta una opinión similar: “La influencia de algunas lenguas prehispánicas es ciertamente evidente en el español de las regiones americanas donde aquéllas se hablaron o se hablan todavía. En estas particulares zonas geográficas pueden en ocasiones precisarse influencias de las lenguas indígenas no sólo léxicas sino incluso gramaticales o fonéticas”.

Sin embargo, algunos datos que se desprenden de investigaciones lingüísticas llevadas a cabo durante la segunda mitad del siglo XX, sugieren que la influencia de los vocablos indígenas en el español hablado es relativamente menor. El mismo Moreno de Alba indica que es preciso determinar si las diferencias regionales derivadas de la presencia léxica de origen indígena afectan o no a “la esencia misma de la lengua o si impiden de manera notable la comunicación entre los diversos grupos de hispanohablantes” (1992: 43). Según estos autores, posiblemente la influencia real de las lenguas indígenas en el léxico general del español no sea tan importante como se suele pensar y que a pesar del prolongado contacto entre el español y el indígena, las lenguas autóctonas no lograron legar un repertorio considerable de vocablos al español.

El propósito de este trabajo es, entonces, el de examinar la presencia de indigenismos en el español general y en el español americano y, a partir de ahí, comentar hasta qué punto resulta pertinente incluirlos en un modelo de enseñanza de léxico en programas de español como lengua extranjera.

Comienzo por explorar los indigenismos en el uso actual. Establezco la diferencia entre los vocablos indígenas de uso general, es decir, aquellos que se incorporaron al español desde la época del descubrimiento y la conquista, y las voces de uso regional, es decir, las que forman parte del acervo dialectal de regiones hispanoamericanas específicas. Estudio la vigencia del léxico de origen indígena y trato de responder a los interrogantes de: ¿hasta qué punto son de uso efectivo en la actualidad los vocablos autóctonos? Para argumentar este punto me refiero a algunos conceptos claves como índice de conocimiento, índice de uso, frecuencia y disponibilidad léxica; reviso las listas de

frecuencia y disponibilidad que presenta Izquierdo Gil (2004) y por último examino tres muestras de los resultados del proyecto VARILEX.

Finalmente, intento relacionar estos planteamientos con algunas ideas sobre las estrategias actuales de enseñanza del léxico, en las que se da prioridad a los intereses y necesidades comunicativos de los estudiantes en relación con varios factores, entre ellos su situación geográfica y su contexto social. Comento también que uno de los principios de la enseñanza del léxico en la actualidad resalta la importancia de formar al estudiante para que sea capaz de manejarse con cierta autonomía en el aprendizaje del léxico, lo cual vinculo con la presencia de voces indígenas en la literatura hispana, desde épocas tan tempranas como la de los Cronistas de Indias y cómo el estudiante de niveles más avanzados puede ser capaz de contextualizar el léxico indígena e indagar por sí mismo su significación en un texto determinado. El propósito de esta última sección es responder a la interrogante de: ¿Hasta qué punto resulta relevante enseñar el léxico indígena en el aula de ELE?

2. Los indigenismos en el uso actual

Antes de comenzar, conviene aclarar que en este trabajo no pretendo hacer un estudio puntual sobre el léxico indígena en el español general y regional, pues se trata de un tema que ya ha sido investigado exhaustivamente por autores como Rivarola, Oliver Buesa Oliver y Enguita Utrilla, Marcos Morigino, Lope Blanch, Moreno de Alba, Arango y Vaquero, por citar algunos, que se han dedicado al estudio de los aportes léxicos indígenas al español. Es también un tema que ha suscitado interés y sobre el que se ha escrito con anterioridad en la esfera académica. Sin ir muy lejos, Tremblay (2007) escribió un artículo sobre la contextualización de los préstamos léxicos de origen indígena, al que haremos referencia en estas páginas. Sí resulta pertinente, sin embargo, proporcionar sucintamente algunos conceptos teóricos y ciertas nociones históricas y sociolingüísticas sobre los vocablos de procedencia indígena para facilitar la comprensión de las cuestiones que aquí se plantean.

En primer lugar, es necesario definir el término *léxico*. El *Diccionario de la Real Academia Española* presenta varias acepciones; la que resulta pertinente para este trabajo es la siguiente: “Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.”. El léxico de origen indígena sería, entonces, el conjunto de palabras provenientes de las lenguas autóctonas prehispánicas que se han incorporado al idioma español (el de uso general y las variantes regionales o diatópicas) y que son, hoy por hoy, de uso más o menos extendido.

Según estudios contemporáneos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, el manejo de un léxico de cierta amplitud se considera como uno de los fundamentos de la competencia comunicativa en un segundo idioma. Como plantea de Miguel (2005: 2):

la ventaja que supone poseer un buen vocabulario que resuelva las necesidades comunicativas es incuestionable; asimismo, la competencia léxica permite

expresarnos y comprender lo que se nos manifiesta en la interacción comunicativa. En síntesis, aprender el léxico de una lengua extranjera puede constituir un proceso gratificante si estamos atentos a las palabras y expresiones nuevas, y, como en nuestra lengua materna, sentimos curiosidad por descubrir la información que encierran.

Ahora bien, el léxico de una lengua podría describirse como una fuente inagotable. “El léxico parece a primera vista la parte más difícil y la menos tangible de toda lengua que se quiera aprender. Su contenido es inabarcable y en su composición parecido a un cajón de sastre gigantesco y desordenado, a diferencia de la gramática, que se presenta siempre ordenada y en progresión” (Lahuerta y Pujol en Varela Navarro 2006: 2). Ni siquiera los hablantes nativos del español conocen absolutamente todas las palabras que encierra el idioma, por tanto, ¿cómo podría esperarse que un estudiante de lengua extranjera aprendiese todo el léxico de esa lengua? Surgen entonces los interrogantes: ¿qué léxico enseñar y de acuerdo con qué parámetros de selección? Y, más en relación con nuestro estudio: ¿qué vigencia/relevancia tienen los vocablos indígenas en el español de uso actual y, por consiguiente, qué importancia tendrían en la enseñanza de léxico del español?

Proporcionemos, en primer lugar, un breve contexto sobre los indigenismos que forman parte del español general, y los que se circunscriben al uso regional en ciertas áreas geográficas. Existen muchos vocablos autóctonos que se incorporaron al español como palabras patrimoniales desde la época de la conquista y que, en el mundo moderno, designan objetos de gran vigencia e importancia. En este punto resulta útil recordar a Rivarola, quien resume el proceso de formación de la lengua española en América en tres etapas fundamentales: la reestructuración patrimonial, que se refiere a la familiarización y adquisición de elementos propios del nuevo escenario autóctono en el momento de la conquista, dado que el léxico del español peninsular resultaba insuficiente para designar una realidad totalmente desconocida. “En nuestro caso, la reestructuración afectó la variedad estándar general de origen, que cambió por la presencia de elementos, antes limitados a variedades regionales peninsulares, generando nuevas variedades regionales en las que los aspectos primigenios se presentaban en diversas constelaciones, proporciones y relieves” (2000: 80-81).

La segunda etapa de la formación del español de América es la acomodación, en la que, según Rivarola, los conceptos de objetos o eventos que se designaban en el español peninsular con un referente lingüístico determinado, se adaptaron al nuevo contexto en América. La acomodación concierne básicamente al léxico y “tendría implicaciones obvias en la configuración de las variedades particulares o la variedad estándar general...se empieza a llamar ‘tortilla’ al pan de maíz, o ‘ranchos’ a algunas variedades de alojamientos” (2000: 81-82). La última fase de acuerdo con el proceso propuesto por Rivarola es el contacto, que se refiere a los procesos mediante los cuales se extienden al español los préstamos lingüísticos de las lenguas autóctonas y se produce la hispanización de estos vocablos.

Las voces arahuaco-taínas, decisivas por ser las primeras que oyeron los conquistadores al pisar las islas antillanas, y las primeras con las que ellos aprendieron a designar los objetos autóctonos con que se encontraron, son un ejemplo del contacto lingüístico: se trata de vocablos que se incorporaron al uso comunicativo cotidiano y, más adelante, a los diccionarios de español estándar (Vaquero 1996: 43-44).

Otero D'Costa (en Buesa Oliver y Enguita Utrilla 1992: 14) resume este proceso de formación del español de América:

Ante tan variadas y peregrinas maravillas, el idioma de Castilla resultaba insuficiente: su léxico, con todo y con ser tan copioso, no podía interpretar, no podía abarcar todo aquel semillero de nuevas ideas que surgían cotidianamente ante la curiosidad del invasor; su patrio vocabulario no podía traducir las sensaciones objetivas, no podía denominar las tantísimas cosas que a cada paso descubriéndose... Entonces nació lo que hoy llamamos americanismo, préstamo irretornable que tomaba el idioma castellano a los lenguajes hablados por las naciones indígenas, préstamo que, al complementar y enriquecer su léxico, venía a resolver un problema lingüístico en los inmensos dominios del mundo español.

Existen, entonces, indigenismos que se han transferido al español general: *tomate, cacao, chocolate, tequila* (voces nahuas), *maíz, caoba, sabana, cacique* (voces antillanas), *papa, cóndor, llama, puma* (voces quechuas), *maraca, jaguar, ñandú, gaucho* (voces tupí-guaraní), por mencionar unos pocos, y existen también los vocablos autóctonos propios de cada región hispanoamericana, relacionados con las lenguas indígenas locales de cada área geográfica. Así tenemos, entre otros muchos, los indigenismos regionales antillanos (arauacos y caribes): *ají* (chile), *maní* (cacahuete) *areito* (danza y canción indígena), *batata* (camote continental), *cazabe* (pan de yuca), *guayaba* (fruta del árbol del guayabo), *papaya* (fruta del papayo); los vocablos indígenas regionales nahuas: *chile* (ají o guindilla), *cuate* (mellizo), *aguacate, elote* (mazorca de maíz verde), *mapache* (mamífero), *mecate* (cordel) (Vaquero 1996: 44-45); los vocablos regionales provenientes del quechua: *palta, guanaco, pique, vicuña, alpaca, soroche, puna* (Tremblay 2007: 90) y otros vocablos de uso regional provenientes del aymará, el mapuche, el chibcha, el tupí-guaraní, entre otras lenguas autóctonas.

Ahora bien, ¿hasta qué punto son de uso efectivo en la actualidad los vocablos indígenas? En primer lugar conviene aclarar que, por lo general, un gran caudal de los indigenismos recopilados en los diccionarios, sean estos generales o regionales, se han extraído de fuentes escritas (crónicas, cartas, memorias, documentos), lo que podría promover una preconcepción falaz desde la perspectiva del uso contemporáneo (Vaquero 1996: 49). En otras palabras, la cantidad de vocablos autóctonos que se recogen en los diccionarios no necesariamente refleja el uso vivo o actual de los mismos, es decir, el uso sincrónico. Es por esto que, a la hora de analizar los indigenismos, es preciso efectuar la distinción entre el índice de conocimiento de una palabra y el índice de uso. “Muchos indigenismos sólo son conocidos por hablantes cultos, gracias a estudios histórico-antropológicos, y sólo se usan para explicar estas realidades. Se trata de indigenismos ‘arqueológicos’, relativos a conceptos y referentes del pasado...” (Vaquero 1996: 50). Como

complemento a este planteamiento, Lope Blanch (1968: 33) cita a Marcos Morígin: “los diccionarios de americanismos actuales rivalizan en incorporar a su léxico el mayor número de indigenismos, se usen o no se usen en el español de América, distorsionando de esta manera la realidad indígena y confundiendo a los estudiosos”.

Varios lingüistas como Moreno de Alba (1992), Morígin (1964) y Lapesa (1981) (en Tremblay 2007: 80) coinciden en que varios diccionarios del español agrupan la totalidad de los préstamos autóctonos, hasta los regionalismos poco usuales para designar algunos elementos naturales de la flora y la fauna, los cuales resultan en su mayoría desconocidos para los hablantes de español, “por lo que dan una falsa idea del influjo real que tuvieron las lenguas indígenas en el léxico panhispánico”.

Moreno de Alba (1992: 72) cita como ejemplo el Diccionario de uso de María Moliner, en el que es posible encontrar palabras no usuales, pero que la autora considera como tales. Algunos ejemplos son estos vocablos que se refieren a la flora americana: *búcare* (árbol leguminoso de Venezuela que sirve para dar sombra a las plantaciones de café y cacao), *caimito* (voz de origen arahuaco, nombre dado a varias especies de árboles sapotáceos de las Antillas), *ocozol* (del nahuatl *ocotl*, árbol norteamericano del que se extrae el líquido ámbar), *achupalla* (del quechua *achupalla*, planta de América del Sur cuyas hojas son espinosas por los bordes y de la que se obtiene una fibra textil), *ratania* (del quechua *ratania*, arbusto de gran talla cuya fruta es comestible) y *maitén* (del araucano *maghtén*, árbol de chila cuya madera es dura y de color anaranjado). Así pues, se debe matizar que el influjo real de las lenguas indígenas en el léxico general del español es más escaso del que se suele creer. Muchos préstamos, por tanto, son términos ‘técnicos’ no usuales y ciertos se utilizan únicamente en las zonas donde se habla la lengua de procedencia de la voz (Tremblay 2007: 80).

Algunos datos desprendidos de investigaciones lingüísticas llevadas a cabo durante la segunda mitad del siglo XX sugieren, de igual manera, que la influencia de los vocablos indígenas en el español hablado es relativamente menor: en México, por ejemplo, uno de los países de América con mayor presencia de elementos autóctonos, Lope Blanch (1968) demostró que, de una muestra escogida de 4.600.000 palabras relativas a la lengua oral y escrita, sólo 1% correspondía a indigenismos, en contraste con el vocabulario general hispano (99%) (Vaquero 1996: 51). Vaquero agrega que en Cuba, los indigenismos que se usan en el español hablado suman sólo 97. En Puerto Rico, sólo el 1.40% de las palabras del léxico (culto y básico) son indigenismos.

Cabría entonces preguntarse si el léxico de origen indígena constituye una fuente de interés en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Si muchos de estos préstamos que registran los diccionarios no son del conocimiento del hablante nativo, ¿por qué esperar que los estudiantes de ELE los aprendan? Si el enfoque contemporáneo de la enseñanza del español se orienta a resolver las necesidades comunicativas de los alumnos, tal y como se ha mencionado al principio, resultaría obvio responder que deberían entonces enseñarse solo los préstamos indígenas de uso general y no los de uso regional. En este punto, conviene detenerse en las nociones de *disponibilidad* y *frecuencia léxica*.

3. Vocablos indígenas en listas de frecuencia y disponibilidad léxica

De acuerdo con la opinión de Alvar Ezquerro (2005: 19), “el conocimiento de la frecuencia del léxico puede valer enormemente para saber cuáles son las palabras que deben aprender nuestros alumnos, y para organizar su enseñanza”. Existen, según el autor, dos maneras de conocer las frecuencias de las palabras: la información contenida en los corpus y los diccionarios de frecuencias. “Un corpus está formado por una gran cantidad de datos lingüísticos, léxicos para nuestros intereses, que se pretenden representativos de la lengua en alguna o varias de sus manifestaciones (lengua hablada, lengua escrita), niveles (culto, literario, coloquial, etc.), medios por los que se transmite (novela, teatro, prensa diaria, radio, etc.), especialidades o ámbitos (economía, política, deporte, historia, aficiones y coleccionismo, etc.)” (2005: 20). La utilidad de los índices de frecuencia abarca, pero no se limita, al conocimiento de la importancia de las palabras de acuerdo con su frecuencia y distribución, a facilitar las decisiones sobre las palabras que deben enseñarse en cada nivel y las que no es necesario enseñar, y en cuáles hay que insistir más y a saber cuáles son las palabras de ámbitos concretos cuando se enseña la lengua con fines específicos.

Sin embargo, sobre la base del enfoque contemporáneo de la enseñanza de lenguas que se orienta más hacia la competencia comunicativa que hacia el conocimiento teórico de una lengua (Varela Navarro 2006: 18), se han emprendido ciertos estudios que han demostrado que algunos términos usuales no son frecuentes, tal como señala Izquierdo Gil (2004: 389). Así, como complemento de los léxicos básicos o de frecuencia, surgieron entonces los llamados estudios de léxico disponible o de disponibilidad léxica que presentan un léxico más consistente con la comunicación cotidiana real (Izquierdo Gil 2004: 389). La autora indica que los estudios de disponibilidad léxica presentan una relación obvia entre el léxico y la cultura y que tal vínculo debería ser determinante a la hora de seleccionar el vocabulario que se enseñará en las aulas.

Además, presenta ocho vocabularios de frecuencias léxicas (2004: 899-961), siete de ellos sobre el español hablado en diferentes regiones de España y uno (el de Morales) sobre el español de Puerto Rico. Revisamos todas estas listas en busca de vocablos de origen indígena y estos fueron los resultados:

El primer vocabulario de frecuencias léxicas es el de Ávila Muñoz (1999), en el cual ninguna de las primeras 500 palabras más frecuentes o con mayor índice de uso corresponde a un vocablo indígena; tampoco en el de Morales (1996) ni en el de Juilland y Chang Rodríguez (1964) aparece ninguna palabra de etimología indígena, como tampoco en las primeras 500 palabras que Izquierdo Gil publica del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). En la lista de frecuencias (primeras mil palabras) de Márquez Villegas (1975) se encuentran los vocablos *tomate* (del nahua) y *patata* (cruce de *papa* [voz quechua] y batata); sin embargo, no es posible determinar qué rango de frecuencia le corresponde a cada una de estas palabras, pues la lista se presenta en orden alfabético. En las primeras 2200 palabras del vocabulario común de García Hoz (1953), se registra la palabra *huracán* (voz antillana [taína]) con una frecuencia de 6 apariciones en el corpus que utilizó este autor, en contraste con más de 36 mil apariciones de una palabra muy común como el artículo definido “el”. En las primeras 540 palabras del vocabulario de Justicia (1995) aparece sólo la voz nahua *tiza* con una frecuencia de 610

en contraste con la frecuencia de 25.700 del artículo “el”. Y por último, en el vocabulario de Melero Huertas (1999) no se encuentra ninguna voz autóctona en las primeras 500 palabras frecuentes.

Se aprecia entonces que la presencia de los vocablos de origen indígena es casi nula en los vocabularios de frecuencia léxica estudiados. Podría afirmarse que este resultado es predecible porque la mayoría de estas listas se refiere al español hablado en España, aunque hubiera podido esperarse que la frecuencia de vocablos indígenas que se incorporaron al español general y que aparecen en todos los diccionarios de español estándar fuese más alta. Entonces, si partiéramos de la opinión de Alvar Ezquerro y tomáramos en cuenta los vocabularios de frecuencia de una manera aislada para determinar la conveniencia de enseñar o no léxico indígena en las aulas de ELE, habría que concluir que no es necesario enseñar estos vocablos.

Veamos a continuación qué se desprende del análisis de disponibilidad léxica que presenta Izquierdo Gil (2004: 963-981). La autora consulta ocho estudios, seis de ellos para el español hablado en diferentes regiones de España: Benítez en Madrid (1992), Paredes en Madrid (2001), González Martínez en Cádiz (1997), Mateo García en Almería (1998), Casanova en Castellón (en fase de elaboración para la fecha de publicación de la tesis de Izquierdo), Galloso en Zamora, Ávila y Salamanca (1997-2002), Carcedo González en Asturias (2001); y dos de ellos para el español de Latinoamérica: López Morales para la disponibilidad léxica en Puerto Rico (1999) y Alba para la disponibilidad léxica en República Dominicana (1996). Es necesario aclarar que Alba sólo presentó listas de disponibilidad léxica para cuatro categorías semánticas: partes del cuerpo, ropa, alimentos y bebidas y medios de transporte.

Al igual que procedimos con las listas de frecuencia léxica, revisamos estos estudios de disponibilidad para verificar la presencia de voces autóctonas:

En los cuadros de disponibilidad léxica (20 primeras unidades disponibles) agrupados por regiones (incluidas las diferentes regiones de España), en la clasificación de sustantivos correspondientes a la categoría “ropa”, sólo aparece la voz antillana *enaguas* en el estudio de López Morales para la disponibilidad léxica en Puerto Rico. Luego, en la categoría de “muebles de la casa”, aparece la voz antillana *butaca* dentro de las 20 unidades léxicas más disponibles de Madrid, Cádiz, Castellón, Puerto Rico y Asturias y también en Puerto Rico. En la categoría de “alimentos y bebidas”, aparece la voz nahua *tomate* en todas las listas; la palabra *patata* aparece en todos los listados españoles menos en Ávila. La voz antillana *maíz* sólo aparece entre las 20 unidades léxicas más disponibles de Puerto Rico y República Dominicana, y la voz quechua *papa* aparece sólo en la lista de República Dominicana, al igual que la voz antillana taína *yuca*. En la categoría “escuela: muebles y materiales”, aparece la palabra nahua *tiza* en todos los listados (menos el de Alba en RP, porque la categoría no está disponible). Curiosamente, en la categoría “animales”, la voz caribe *loro*, figura únicamente en la lista de Ávila, no así en Puerto Rico. En las categorías de “partes del cuerpo”, “partes de la casa sin los muebles”, “objetos colocados en la mesa para la comida”, “la ciudad”, “el campo”, “transporte”, “juegos y distracciones”, “profesiones”, no se observa ninguna palabra de etimología indígena.

De acuerdo con esta revisión del material que presenta Izquierdo Gil, las voces de procedencia autóctona tienen una presencia bastante más visible en las listas de

disponibilidad léxica que en las de frecuencia léxica. Sin embargo, no se puede afirmar que se destaquen los indigenismos en estas listas de una manera importante en relación con la aparición de los vocablos del español estándar, cuya presencia resulta mucho más concluyente. Se observa que, en su gran mayoría, las voces autóctonas que figuran en estas listas corresponden a indigenismos que pasaron a formar parte del español general desde la época poscolonial y que provienen primordialmente del taíno (voces antillanas), del nahua y, en menor medida, del quechua.

4. Presencia de indigenismos en los resultados de VARILEX

Desde el año 1993, el departamento de español de la Universidad de Tokio lleva a cabo el proyecto VARILEX bajo la coordinación del profesor Hiroto Ueda. El equipo a cargo del proyecto se autodefine como “un grupo de investigadores interesados en el uso de las palabras y expresiones utilizadas en la vida diaria en toda la extensión del mundo hispanohablante” cuya intención principal es la de formar una red internacional de investigación lingüística sobre el español moderno, con especial énfasis en las variantes urbanas.

En nuestra búsqueda de vocablos indígenas utilizados en el español que se habla hoy en España y Latinoamérica, tomamos tres muestras de las distribuciones de palabras de Varilex, incluyendo la más antigua y la más reciente disponibles: 1) año 1995: 40 conceptos correspondientes a palabras de la serie “A” (nomenclatura específica del proyecto), dentro de categorías relacionadas con prendas y accesorios de vestir, útiles y artefactos de cocina; 2) año 1998: 50 conceptos correspondientes a palabras de la serie “D”, dentro de categorías no específicas (acciones verbales diversas, adjetivos calificativos sobre estudiantes, jergas sobre dinámicas escolares, sustantivos relacionados con el sistema policial), y 3) año 2001: 74 conceptos correspondientes a palabras de la serie “B”, que incluyen comidas, prendas de vestir, objetos/muebles de la casa, objetos de cocina, objetos de higiene personal, cosméticos, útiles escolares/de oficina, juegos/entretenimiento, vialidad/vehículos, maquinarias de construcción, entre otras categorías.

En la primera muestra de estudio (año 1995), encontramos que en solo siete (17.5%) del total de 40 conceptos explorados se registró el uso de vocablos de origen indígena. Veamos:

- 1) “Traje usado por pintores, mecánicos, etc., que consiste en un pantalón con peto y mangas en una sola pieza”. De 242 encuestados, sólo el 1.2% seleccionó, entre otras 13 alternativas de palabras propuestas en el cuestionario, la voz mapuche *pichi*. Curiosamente, todas las personas que dieron esta respuesta se encuentran en España y no en Chile ni en ninguna otra región de Latinoamérica, como cabría esperar.
- 2) “Tira de tela que se emplea para adorno de la cabeza”. De 241 encuestados, el 15.76% seleccionó la voz quechua *vincha* entre otras 9 alternativas. El mayor uso

- de esta voz se observó en Argentina (15 personas) y, en mucho menor grado en Perú y en Bolivia (3 personas en cada uno de estos países).
- 3) “Pieza de adorno usada por el hombre, con dos extremos cruzados”. De 225 encuestados, el 4.4% aseguró utilizar la palabra *humita* (voz quechua) en lugar de otras más de 25 alternativas propuestas en el cuestionario. El uso de esta voz se registró sólo en Chile, no así ni en Perú ni en Bolivia.
 - 4) “Prenda interior femenina que va desde la cintura hasta el final de la falda y se pone debajo de ésta”. El 28.94% de 244 encuestados seleccionó, entre otras 19 alternativas, la voz taína *enagua*, su plural *enaguas* y su variante *media enagua*: Enagua (18.44%): 9 personas en España, 7 en Puerto Rico, 3 en EEUU, 4 en Perú, 1 en Bolivia, 7 en Chile, 1 en Uruguay y 9 en Argentina). Enaguas (7.7%): 9 personas en España, 2 en Puerto Rico, 1 en EEUU, 3 en Colombia, 1 en Perú, 1 Bolivia y 1 Chile y 1 en Argentina). Media enagua (2.8%): 2 personas en España, 2 EEUU, 3 Argentina) Llama la atención que el uso de esta voz antillana no se registra ni en Cuba, ni en República Dominicana ni en Venezuela.
 - 5) “Bolsa de mano de viaje”. Sólo el 0.3% (una persona) de 265 hablantes, entre otras 11 alternativas, reportó el uso de *macuto* (voz antillana de uso común en Venezuela, según el DRAE); sin embargo, este hablante se encuentra en España. Otro 0.3% reportó el uso de *petaca* de mano (*petaca*: voz náhua) en República Dominicana, no en México.
 - 6) “Bolso grande hecho de material duro, con asas para ser transportado a mano, que se usa en los viajes”. De 237 encuestados, el 2.9% (la mayoría en México) seleccionó la voz náhua *petaca* entre otras 5 alternativas.
 - 7) “Bolsa de material resistente que se lleva a la espalda sujeta con correas”. Entre 210 encuestados a quienes se les presentaron 7 alternativas léxicas, el 5.71% escogió la voz taína *macuto* (la mayoría de los hablantes habitan en España). Según el DRAE, este vocablo es de uso común en Venezuela, aunque con un significado diferente: “Cesto tejido de caña amarga, de forma cilíndrica y con asa en la boca, que se usa para transportar víveres y otros objetos”.

En la segunda muestra (año 1998), observamos voces autóctonas en once (22%) del total de 50 de conceptos examinados, aunque en porcentajes mínimos:

- 1) “El estudiante que siempre tiene buenas notas (calificaciones) y sabe mucho”. De 264 encuestados, sólo el 0.3% seleccionó la palabra *chancón* entre otras 11 alternativas. El vocablo proviene de la voz quechua *chancar* que significa machacar, moler.
- 2) Faltar a las clases sin avisar ni pedir permiso. De 106 encuestados, el 2.8% (todos en Cuba) reportaron, fuera de las siete alternativas propuestas en el cuestionario, el uso de variantes con la voz taína *guásima*: *comer la guásima*, o *comerse la*

- guásima*. Otro 2.8% en Puerto Rico, Cuba y Nueva York, igualmente fuera de las alternativas presentadas, reveló el uso de variantes con la voz *jobo* (del caribe *hobo*): *comer jobos, irse a comer jobos, quedarse comiendo jobos*.
- 3) “El que siempre adula al maestro para quedar bien con él”. De 211 encuestados, el 0.47% optó, en Venezuela, por el término *jalamecate* (palabra derivada de la voz nahua *mecate*), fuera de las alternativas propuestas.
 - 4) “Grupo de alumnos de mala conducta”. De 267 encuestados, y 14 alternativas presentadas en el cuestionario, estos fueron los resultados: 0.74% reportó el uso de *chapulín* (voz nahua: *chapolin*) en Costa Rica; 1.12% (todos en México) seleccionaron la voz *cholo* (voz mochica) y el 0.37% (en Managua, Nicaragua) aseguró utilizar la voz nahua *tamales*.
 - 5) “El mejor amigo”. El 3.94% de 279 encuestados seleccionó el vocablo nahua *cuate* y su variante *buen cuate* entre 13 alternativas. Uno de los encuestados habita en Bolivia, el resto en México y en Guatemala.
 - 6) “Que no tiene nada de dinero”. De 251 encuestados, el 0.79% seleccionó, entre 19 alternativas, la voz quechua *muca* (en Perú). Fuera de las alternativas propuestas, una persona (0.39%) en República Dominicana reportó el uso de la frase *sin un chele* (*chele*: voz nahua).
 - 7) “La reunión de amistades en la cual se conversa, o se baila, o se bebe un poco”. De 283 encuestados, sólo una persona, en Chile, (0.35%) aseguró utilizar el vocablo *malón* (voz mapuche) entre otras 11 alternativas.
 - 8) “El agente de la policía” (en sentido despectivo). El 8% de 199 encuestados, entre otras 14 alternativas, reportó el uso de la voz quechua *paco*, la mayoría de ellos en Chile, aunque también se observó en menor medida el uso de este vocablo en Bolivia, Venezuela, Costa Rica, Argentina, Panamá y México. El 1% seleccionó la voz nahua *cuico* (en México). Fuera de las alternativas, el 0.5% se inclinó por la voz guaraní *paca*, en Costa Rica, mientras que otro 0.5% reportó, en Puerto Rico, el uso de la expresión *mister con macana* (*macana*: voz caribe).
 - 9) “Carro de la policía”. De 251 encuestados, el 0.39% (Costa Rica) propuso la voz guaraní *paca* fuera de las 7 alternativas presentadas en el cuestionario.
 - 10) “Vehículo que utilizan para llevar los detenidos”. De 154 encuestados, 1 persona (0.64%) en Bolivia dijo *micro de paco* (*paco*: voz quechua), entre otras 9 alternativas.
 - 11) “Lugar a donde llevan a los delincuentes”. De 260 encuestados el 1.92% reportó el uso de la voz quechua *tambo* entre 7 alternativas (no en Perú ni en Bolivia sino en Nicaragua, México y EEUU). Fuera de las alternativas, una persona (0.38%) en Ecuador aseguró utilizar la palabra *caracha* (voz quechua).

En la tercera muestra (año 2001), observamos el porcentaje más reducido de vocablos de origen indígena. De un total de 74 conceptos examinados, para solo 7 de ellos (9.45%) se proponen en los cuestionarios alternativas que corresponden a palabras autóctonas, o bien los hablantes entrevistados las proponen fuera de las alternativas presentadas:

- 1) “Malla hecha de hilos, cuerdas, alambres, etc., anudados de modo que sea apta para contener cosas”. De 249 encuestados, el 2.4% seleccionó la voz taína *hamaca* entre otras 21 alternativas.
- 2) “Calzado compuesto de una suela que se sujeta al pie mediante tiras de cuero, cintas o cordones”. De 241 encuestados, el 0.82% seleccionó, entre 15 alternativas, *caite* (vocablo proveniente de *cacle*, que proviene a su vez de la voz nahua *cactli*). El uso de esta voz se reportó en Honduras, no en México. En México, el 1.65% de los encuestados reportó el uso de *huarache*, procedente de *guarache* (voz del tarasco: *kuarache*).
- 3) “Tacos que se colocan en las suelas de algunos zapatos de deporte”. De 178 encuestados, el 2.24% seleccionó la voz mapuche guayo entre 25 alternativas. Los hablantes que se inclinaron por este uso no habitan en Chile sino en Colombia y en Venezuela.
- 4) “Estuche de cosméticos para mujeres con un espejo pequeño”. De 229 encuestados, el 0.87% indicó utilizar la voz nahua petaca, en Argentina, entre otras 34 opciones.
- 5) “Juego infantil con bolas de barro, cristal, metal, etc.”. 157 encuestados, 27 alternativas. Fuera de las 27 alternativas propuestas, el 1.91% (todos en Venezuela) de los 157 encuestados reportaron el uso de la voz maya *picha* y su variante masculina *picho*.
- 6) “Cuerda sostenida por sus dos extremos en el aire y que se hace girar para saltar por encima de ella cuando toca el suelo”. De 204 encuestados, y entre 30 alternativas, el 5.39% de los hablantes (todos en Puerto Rico), revelaron utilizar la voz nahua *cuica* y la expresión derivada *brincar cuica*.
- 7) “Canasta que se usa para hacer compras”. De 196 encuestados, el 2% (todos en Cuba) escogieron la voz caribe *jaba* entre 22 alternativas.

De estos datos se desprende no solo que a los vocablos de origen indígena se les dio un peso relativamente menor al diseñar la encuesta para los hablantes que participarían en el estudio, sino que también los hablantes de áreas urbanas no tienden a incluir voces autóctonas en su léxico cotidiano. Salvo dos excepciones (la voz taína *enagua* y sus variantes, que alcanzó el 28.94% de las respuestas entre las alternativas de uso del concepto “prenda interior femenina que va desde la cintura hasta el final de la falda y se pone debajo de ésta”, y la voz quechua *vincha* que conformó el 15.76% de respuestas

entre las alternativas de uso del concepto “tira de tela que se emplea para adorno de la cabeza”, ninguna de las voces indígenas registradas en esta muestra alcanza el 10% de uso entre los hablantes entrevistados, y la gran mayoría revela un porcentaje de uso menor al 5%.

5. Estrategias de enseñanzas de léxico: ¿es pertinente o no la enseñanza de indigenismos en el aula de ELE?

Ya se ha mencionado al comienzo del artículo que las nuevas tendencias de enseñanza de léxico se apoyan en la competencia comunicativa. Se ha dicho también que hay estudios que señalan que los criterios fundamentales para la selección del léxico que se enseña en las aulas de ELE son la ubicación geográfica de los estudiantes, de un lado, y sus intereses y necesidades particulares, es decir, los objetivos de enseñanza, del otro.

Varela Navarro (2006: 25), siguiendo a Flórez Márquez, resume de manera clara lo que se espera de los profesores de ELE en torno a la enseñanza del léxico:

El reto que tenemos...es el de encontrar aquellas diferencias que, a nivel léxico, sintáctico y semántico, sean de uso común y que presenten dificultades al estudiante para que pueda comunicarse de forma correcta, acertada y efectiva... No se trata, pues, de decidir qué variante enseñar, [...] sino de proporcionarle al estudiante la oportunidad de aprender lo necesario del castellano para que pueda adquirir una competencia comunicativa que le permita funcional lingüísticamente entre las variantes del castellano en el mundo hispano. Tampoco se trata de que el estudiante aprenda todas las diferencias para que las use al comunicarse, [...] ya que esto además de irreal sería una tarea imposible. De lo que se trata es de hacer que paulatinamente logre la realización del objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera: [...] poder comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva cuando se entra en contacto con los diversos registros de la misma.

Hemos visto durante el desarrollo de este artículo que la presencia de vocablos indígenas en el español general, y en algunos casos también en las variantes regionales, no es tan copiosa como tiende a pensarse. Si se vinculan los criterios para la enseñanza del léxico que se mencionan en los párrafos anteriores con la presencia de vocablos de origen indígena en el español, podría afirmarse que no es necesario el diseño específico de un plan de enseñanza de léxico indígena, bajo ninguno de los parámetros de selección.

Propondríamos más bien que en contextos sociolingüísticos neutrales, donde el español no es la lengua oficial, tales como Canadá o Estados Unidos donde a la vez confluye una rica diversidad de comunidades hispanas provenientes de cualquier rincón de Latinoamérica y, en menor escala, de España, se enseñase un modelo léxico panhispanico y abarcador que incluya los vocablos indígenas de uso más general. López Chávez (en Izquierdo Gil 2004: 413) define el léxico panhispanico como “el léxico común a todas las hablas regionales del mundo hispanico, común a los dialectos peninsulares, insulares e hispanoamericanos”.

Por su parte, al estudiante que se encuentra en algún país de Latinoamérica para aprender el español se le enseñarían, integrados con el léxico apropiado previsto según cada nivel,

los vocablos indígenas de uso general en combinación con los vocablos regionales de uso más extendido en esa área geográfica precisa. Y al estudiante que va a España, se le enseñarían solo los vocablos autóctonos de uso más amplio integrados en el español general, tales como *tomate*, *tiza* y *butaca*, entre otros.

Se piensa que los indigenismos regionales dan lugar a discrepancias de comprensión entre hispanohablantes que provienen de regiones diferentes; así, se observa que en México, el Caribe y Centroamérica, conocen un fruto verde y pulposo como *aguacate* (nahuatlismo), mientras que los países del cono sur se refieren al mismo fruto como *palta* (quechuismo). *Elote* (nahuatlismo), *maíz* (antillanismo) y *choclo* (quechuismo) son tres palabras para designar el mismo objeto. Lo mismo ocurre con *ají* (voz antillana) y *chile* (voz nahua) y así existen innumerables ejemplos. No puede esperarse que se les presente a los estudiantes, sobre todo a los que estudian en áreas neutrales como EUUU y Canadá, un modelo de enseñanza que incorpore las diferentes voces de origen indígena que se utilizan en cada región hispana, no sólo porque no es necesario, como ya se ha argumentado, sino también porque tal estrategia resultaría poco práctica y casi imposible. Más bien hay que pensar que esta diversidad no debería constituir un problema en el aula de ELE, puesto que si bien estas diferencias regionales no pueden negarse, también es cierto que todos los hispanohablantes tienen una competencia lingüística que les permite entender una voz “neutralizante”, aunque en su idiolecto prefieran el uso de una voz regional determinada. Así, si un estudiante de español se refiere a *elote* en una conversación con un hispanohablante procedente del Caribe, que utiliza preferentemente el vocablo *maíz* para designar el mismo objeto, éste sin duda entenderá a qué se refiere el estudiante extranjero. Buesa Oliver y Enguita Utrilla (1992: 254) afianzan este planteamiento:

...no hay que perder de vista la unidad fundamental del léxico de la lengua española, de la que son muestra incuestionable, por ejemplo, las designaciones de parentesco o de los objetos más comunes, las fórmulas de la vida social o los términos de carácter genérico; descontados casos como los referidos, se producen ciertamente discrepancias, pero éstas no son comunes a todos los hispanohablantes americanos, salvo de manera aislada, sino que la diversificación léxica tiene carácter regional y, dentro de cada región, no afecta con la misma intensidad a los distintos grupos sociolingüísticos.

Con respecto a los objetivos de enseñanza como otro de los criterios de selección del léxico que se imparte en las aulas de ELE, cabe recordar que las motivaciones de los estudiantes son, por lo general, muy variadas. Los intereses más comunes comprenden las oportunidades de trabajo en países latinoamericanos, el turismo, la comunicación con amigos hispanohablantes y el deleite en la cultura hispana, que conduce a muchos estudiantes a seguir cursos universitarios en estudios hispánicos. Izquierdo Gil (2004: 411), citando a Licerias *et al.*, “no es lo mismo formar a profesores y especialistas de español, los cuales conocerán variantes diatópicas, diacrónicas, etc., que sujetos que van a ejercer su profesión en un país de habla hispana determinado, que alumnos adolescentes”. En definitiva, la autora sostiene que “sólo en casos puntuales en que el alumnado mantenga un carteo o intercambio con un grupo de escolares latinoamericanos

se enseñarán las variantes diatópicas léxicas propias a dicho país” (Izquierdo Gil 2004: 411).

De Miguel (2005: 2), por su parte, plantea una idea que bien puede aplicarse a cualquiera de los intereses y prioridades de los alumnos, y es la necesidad de que los estudiantes adquieran cierto grado de autonomía o “autoaprendizaje”:

Nadie duda de la dificultad que representa para el profesor predecir exactamente cuáles son las palabras que un estudiante en particular va a necesitar en su interacción comunicativa cotidiana, puesto que en la mayoría de los casos no se puede determinar a largo plazo en qué situaciones y para qué necesidades el estudiante usará el español en el futuro... Hay que preparar al aprendiz para que sea capaz de deducir significados, reconocer las diferentes acepciones de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, así como su funcionamiento en el discurso.

Imaginemos el caso de un estudiante universitario en letras hispánicas que tome un curso avanzado en civilización hispanoamericana y se le presente este texto:

Si son gentes de buenos pensamientos
A quien es recibillo; si so gratas,
Si vienen fatigados de hambrientos,
Darémosles de nuestros alimentos
Guamas, auyamas, yucas y batatas,
Darémosles *cazabis* y *maíces*.
Con otros panes hechos de raíces
Darémosles pescados de los ríos,
Darémosles de gruesos *manatíes*
Las ollas y los platos no vacíos;
También *guaraquinajes* y *cories*
De que tenemos llenos los *bohíos*
y cucaremos bien a los que enferman,
Colgándoles *hamacas* en que duermen.

(*Elegías de varones ilustres de Indias*, Juan Castellanos, en Arango 1994: 57-58)

Resulta obvio que este estudiante no habrá tenido la necesidad de aprender todos los vocablos indígenas contenidos en esta estrofa durante su paso por los salones de ELE sino que, según el principio de la autonomía, puede ser capaz de contextualizar el léxico indígena e indagar por sí mismo su significación en el texto. La capacidad de ser autónomos en su investigación sobre el léxico no solo resulta útil para estudiantes de cursos especializados en lengua y letras hispánicas, no olvidemos que cronistas de Indias como Juan Castellanos, Bernal Díaz del Castillo, el Inca Garcilaso, además de españoles de distintas épocas como Cervantes, Góngora, Lope de Vega y Quevedo incluyeron voces indígenas en sus crónicas y literatura (Arango 1994: 64), sino también para estudiantes de todos los niveles e intereses comunicativos. “Lo realmente útil es orientar y preparar a los alumnos para que elaboren sus propios diccionarios, que descubran modos de agrupar y

asociar las unidades léxicas para hacer uso de ellas, tanto en los ejercicios destinados a producción, almacenaje y evocación de vocabulario como ante una necesidad comunicativa determinada” (de Miguel 2005: 16).

6. Consideraciones finales

De las consideraciones precedentes se desprende la afirmación de que la presencia de vocablos procedentes de las lenguas amerindias prehispánicas no es cuantiosa, en términos de disponibilidad y uso efectivo, en el léxico del español general, ni siquiera en las variedades diatópicas o regionales. Por ello, no resultaría ni práctico ni útil enseñar listas de léxico de origen indígena en las aulas de ELE.

La enseñanza de este tipo de léxico puede hacerse, en todo caso, de una manera integrada dentro de los programas globales de enseñanza léxica de acuerdo con la ubicación geográfica de los estudiantes, su nivel de aprendizaje, sus intereses y sus necesidades comunicativas. Resulta útil incorporar los vocablos autóctonos en la enseñanza de ELE en la medida en que estos sean de uso activo, efectivo y real según las prioridades de cada alumno, y en la medida en que faciliten las facultades expresivas de los aprendices en diferentes contextos de comunicación.

El aula de ELE no tiene como finalidad proporcionarles a los estudiantes todo el léxico disponible, ante la gran dificultad que comportaría esta tarea y ante la virtual imposibilidad por parte de los estudiantes de aprender todas las palabras con que cuenta una lengua, y esto se extiende a los vocablos indígenas. Hay que recordar que ni siquiera un hablante nativo puede abarcar la totalidad del léxico de su propia lengua. El papel del profesor de ELE es más bien el de proporcionar al estudiante las herramientas de aprendizaje para que sea capaz de descubrir por sí mismo los significados del léxico que se le presente cuando estudia por su cuenta, así como de contextualizar y relacionar el vocabulario en diferentes situaciones de comunicación.

Referencias bibliográficas

- Alvar Ezquerro, M. 2005. “La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera”, M. A. Castillo Carballo *et al.* (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 19-39.
- Arango, M. A. 1994. “Primeras voces americanas introducidas en obras españolas”, J. Villegas (ed.), *Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Los Angeles: Universidad de California, vol. III, 56-67.
- Buesa Oliver, T. y J. M. Enguita Utrilla. 1992. *Léxico del español de América: su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: Mapfre.
- De Miguel García, M. L. 2005. “La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula”. *Revista de Didáctica MarcoELE* 1: 1-21.

- Izquierdo Gil, M. C. 2004. "La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos". Valencia: Universidad de Valencia (tesis doctoral).
- Lope Blanch, J. M. 1968. *El Español de América*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- Moreno de Alba, J. G. 1992. *Diferencias léxicas entre España y América*. Madrid: Mapfre.
- Moreno Fernández, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/ Libros.
- Rivarola, J. L. 2000. *El español de América en su historia*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Tremblay, M. J. 2007. "Contextualización de los préstamos léxicos de origen indígena". *Tinkuy. Boletín de investigación y debate* 4: 77-96.
- Vaquero Ramírez, M. 1996. *El español de América II. Morfosintaxis y Léxico*. Madrid: Arco/ Libros.
- Varela Navarro, M. 2006. "Variedad léxica y enseñanza del léxico. Evaluación de materiales complementarios (niveles A1-B1) y propuesta de ejercicios". León: Universidad de León (tesis de Maestría).
- VARILEX. 2008. *Variación léxica del español en el mundo*, H. Ueda, A. Ruiz Tinoco y T. Takagaki (coords.), [Corpus en línea: <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/varilex/>].

Vers un modèle réflexif de formation à l'enseignement des langues : Points de vue de futurs enseignants d'espagnol langue étrangère sur le rôle du stage pédagogique

Catherine Huneault
Université de Montréal
Consortium Erasmus Mundus Mundusfor

1. Préambule

Cet article est tiré d'un mémoire professionnel présenté dans le cadre du master Erasmus Mundus Mundusfor en Formation de professionnels de la formation (Formation pour l'Enseignement supérieur)¹. Ce programme a été réalisé à l'Université de Reims Champagne-Ardenne (France) et l'Université de Grenade (Espagne) entre 2008 et 2010.

Nombreuses sont les raisons qui ont motivé le choix de faire de la formation à la réflexivité des futurs enseignants d'espagnol le sujet de mon mémoire de recherche. Ma formation académique et mes expériences professionnelles antérieures m'avaient déjà initiée à l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (ELE), un métier aux exigences sans cesse renouvelées qui oblige le praticien à tirer son épingle du jeu dans des situations complexes.

Le master Mundusfor a été l'occasion de me familiariser avec deux contextes de formation universitaire à l'enseignement de l'espagnol. Un premier stage professionnel réalisé auprès de la Commission pour la formation des enseignants du Centre de Langues Modernes associé à l'Université de Grenade m'a suggéré l'idée d'aborder la formation à la réflexivité des enseignants stagiaires d'espagnol dans mon projet de recherche, un choix dont la pertinence a été confirmée lors d'un second stage, cette fois au sein de l'Observatoire des Formations de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Université de Reims Champagne-Ardenne, qui m'a ouvert de nouvelles pistes de recherche.

Enfin, cette formation m'a amenée à actualiser mon projet professionnel et l'étude approfondie de la dimension réflexive du métier d'enseignant m'a semblé une voie prometteuse pour aborder l'innovation pédagogique, le conseil et l'accompagnement des

¹ Mes sincères remerciements à mon précédent directeur de recherche à l'Université de Montréal, Monsieur Enrique Pato, qui m'a encouragée à entreprendre ce projet d'études à l'étranger, ainsi qu'à Monsieur Stéphane Brau-Antony, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, qui a aimablement accepté de me diriger dans la réalisation de ce mémoire.

enseignants et futurs enseignants, des missions qui, je l'espère, me seront confiées au cours de ma carrière.

2. Cadre de l'étude

Dans cette première partie, nous présentons certains aspects du contexte dans lequel s'insère l'étude réalisée, relatifs à l'enseignement de l'espagnol et à la formation professionnelle pour ce métier; un intérêt particulier est porté au concept de réflexivité.

Le métier enseignant en mutation

Un vent de changements et de réformes souffle sur le domaine de l'éducation, tant sur la scène européenne qu'internationale. Les nouvelles philosophies éducatives qui ont fait leur apparition dans le contexte éducatif global au cours des dernières décennies ont contribué à complexifier le métier des enseignants, obligeant ces derniers à constamment redéfinir leur pratique et militer pour leur reconnaissance, autonomie et émancipation (Baillat, Martin et Niclot 2003). Il en résulte que la question de la professionnalisation du métier d'enseignant est actuellement au centre des préoccupations du monde de l'éducation. Par professionnalisation de l'enseignement, nous entendons « la transformation structurelle d'un métier en profession » (Altet 2009: 20), la profession étant conçue comme l'aboutissement d'un processus de reconnaissance et de valorisation d'un groupe professionnel qui passe par l'acquisition de savoirs propres au métier (pédagogiques et didactiques, issus de la recherche ou des pratiques), par la mise en place d'une formation universitaire longue et spécifique visant la construction de compétences professionnelles, ainsi que par le développement d'une autonomie, d'une éthique et d'une responsabilité professionnelles (Perrenoud 2001).

Legendre (2006: 412) indique que « la didactique, et plus particulièrement la didactique des langues, est en voie d'autonomisation par rapport aux autres disciplines » vers un statut de discipline spécifique aux fondements scientifiques propres, reconnue et acceptée comme telle. Quant à la didactique des langues étrangères, bien qu'elle jouisse d'une certaine reconnaissance dans des pays bilingues comme le Canada, la Belgique et la Suisse, la communauté scientifique tarde à la reconnaître comme cadre de recherche, de réflexion et d'action ; cette situation est selon Suso López et Fernández Fraile (2001) appelée à évoluer en raison de l'essor que lui donnent les conjonctures actuelles. Notre approche sur la question consiste à concevoir l'enseignement des langues modernes telles que l'espagnol comme un métier appelé à évoluer vers le statut de profession à part entière (Semlang 2009).

Une formation à l'enseignement repensée

Ce mouvement qui imprègne le monde de l'enseignement dans les sociétés pluralistes occidentales entraîne des changements dans les politiques éducatives orientant la formation universitaire des enseignants : les nouveaux cursus universitaires sont pour la plupart désormais conçus selon un référentiel de compétences professionnelles à partir de l'apport des recherches en éducation sur le travail enseignant (Brau-Antony, Jourdain et

Vincent 2008), pour une meilleure intégration au monde du travail. La professionnalité enseignante peut se définir comme l'agir professionnel que partagent les enseignants, caractérisé par un ensemble de compétences constituées de savoirs, de schèmes d'action et de répertoires de routines (Charlier 2001). Selon Altet (2009), la compétence professionnelle en enseignement est l'ensemble des connaissances (savoirs), habiletés (savoir-faire) et attitudes (savoir-être) nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Certaines compétences sont génériques à l'enseignement de toute matière, alors que d'autres sont spécifiques à la didactique d'une discipline.

Partant du principe que les compétences se construisent au gré de l'expérience et que les activités liées à la pratique constituent autant d'actes de formation lorsqu'elles s'accompagnent d'une activité d'analyse (Barbier 1996), il est logique d'intégrer au cursus de formation des dispositifs intégrant ces deux moments d'expérience et de réflexion. La formation par alternance combine une période d'immersion professionnelle où l'apprenant apprend à schématiser, combiner et transformer ce qu'il a acquis lors d'une formation théorique et méthodologique, et une période de retour sur cette expérience où il est guidé par ses formateurs dans la consolidation des ressources qu'il a mobilisées (Le Boterf 2006).

L'approche de la formation en alternance débouche sur des dispositifs nouveaux, notamment les écrits professionnels tels que le mémoire, le rapport de stage, le carnet de bord, le portfolio, etc., l'analyse réflexive et le tutorat. Toutefois, la principale réponse aux impératifs d'une formation initiale des enseignants basée sur l'approche par compétences et la pratique réflexive est l'intégration au cursus du stage pédagogique (Gauthier et Mellouki 2006). Les stages pédagogiques ont en effet acquis au fil des réformes « une reconnaissance particulière à titre de pierre angulaire d'une formation professionnelle en enseignement » (Malo 2008: 105).

Le stage est décrit par Schön (1987) comme un espace intermédiaire entre le monde de la pratique réelle et le monde académique, idéal pour l'apprentissage de et par la pratique. Nous employons ici ce terme pour nous référer à l'ensemble des activités qu'un aspirant enseignant effectue dans un contexte réel en rapport avec l'exercice de sa profession, intégrées à son programme d'études à titre de module valorisé par l'octroi de crédits (García Jiménez 2006). Dans ses travaux, Schön (*ibid.*, p. 37) introduit la notion de « stage réflexif » (*reflective practicum*) permettant au stagiaire de développer des compétences grâce à la réflexion dans l'action et au dialogue avec son tuteur menant à une réflexion réciproque. Le contexte de la pratique professionnelle devient alors un nouveau centre de gravité autour duquel s'organise la formation initiale des enseignants; l'importance accordée au stage pédagogique comme lieu d'apprentissage en est le reflet (Gauthier et Mellouki 2006). C'est dans cette volonté de former des enseignants professionnels que se mettent en place, principalement en contexte de stage, des activités réflexives (Couture et Bouissou 2003).

L'enseignant, un praticien réflexif

Car un autre objectif clairement affirmé dans les politiques d'éducation s'inscrit dans ce courant de professionnalisation de l'enseignement : la formation d'enseignants réflexifs

(Hensler et Desjardins 2006). Schön (1983/1994: 77) plaçait déjà la réflexion en cours d'action et sur l'action au cœur de « l'art » permettant aux praticiens « de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeurs ». Quelques décennies après la parution de ses travaux, il est communément admis que la réflexion est nécessaire à l'exercice d'un acte professionnel d'enseignement (Lang, 1999) et le modèle du praticien réflexif revêt aujourd'hui une importance croissante dans le processus de formation à l'enseignement et les recherches s'y intéressent. L'enseignant compétent est nécessairement réflexif, capable de délibérer sur sa propre pratique, de l'objectiver, de la partager et d'y introduire des innovations visant à accroître son efficacité et à l'améliorer (Gauthier et Mellouki 2006). Cette notion est en lien étroit avec la professionnalisation, dans la mesure où la pratique réflexive est nécessaire à l'autonomie et la responsabilité d'un professionnel face à la complexité de son métier (Perrenoud 2001).

Partant du principe que la dimension réflexive est au cœur de toutes les compétences professionnelles et constitutive de leur fonctionnement et développement (Hensler et Desjardins 2006), la réflexivité peut être conçue comme une compétence à part entière selon la définition citée plus haut et par conséquent constituée de savoirs, d'habiletés et d'attitudes. Des chercheurs ont effectivement décliné les composantes de la pratique réflexive, dont Brau-Antony (2006), pour qui l'enseignant doit adopter une attitude qui favorise le regard constant et distancié sur son action : il doit vouloir remettre en cause sa propre pratique pour analyser et expliquer ses succès et échecs professionnels. Au plan méthodologique, l'enseignant doit savoir mobiliser des outils pour analyser et théoriser les pratiques selon une démarche rigoureuse; ce « savoir-analyser » (Altet 2001: 37) est une métacompétence essentielle à la construction d'autres compétences professionnelles. Quant aux connaissances théoriques, elles sont nécessaires à la pratique réflexive en tant que grilles de lecture permettant la théorisation des situations professionnelles; ces savoirs déclaratifs et issus de l'expérience génèrent une « trialectique pratique-théorie-pratique » (*ibid.*, p. 39) servant à recadrer l'action.

Nous inspirant des définitions données par Brockbank et McGill (2007), Brunelle (2000), Donnay et Charlier (2006), Hensler et Desjardins (2006), Lafortune, Bélanger, Lachapelle et Milot (2006), Le Boterf (2006) et Perrenoud (2001), nous proposons une tentative de définition de la réflexivité de l'enseignant :

La réflexivité est une démarche de la pensée centrée sur le questionnement et l'analyse de situations particulières et générales qui touchent la pratique de l'enseignant actuel ou en devenir. C'est un processus d'explicitation et de conceptualisation de la pratique qui nécessite de mobiliser des attitudes, une démarche méthodologique ainsi que des savoirs théoriques et issus de l'expérience. La réflexivité débouche sur la formulation de besoins de formation et l'élaboration de nouveaux savoirs professionnels transférables.

Comme l'affirment Hensler et Desjardins (2006: 5), la réflexivité demeure un « concept à géométrie variable » susceptible d'être décliné selon différents paramètres. L'examen des différents travaux qui s'attardent à conceptualiser la réflexivité en enseignement nous

permet de dégager certaines dimensions employées de façon récurrente pour catégoriser la réflexivité. Ainsi, l'activité réflexive est principalement définie selon le moment et le contexte où intervient la réflexion, sa nature, les contenus sur lesquelles elle porte et ses visées.

Des programmes de formation à visée réflexive

La littérature consultée souligne les nombreux enjeux de l'adoption d'une approche réflexive en formation des enseignants. Desjardins (2000) affirme que la dimension réflexive de la formation aurait notamment des effets sur la compétence pratique des enseignants et futurs enseignants, sur l'intégration et la construction de savoir ainsi que sur la professionnalisation des enseignants. Altet (2009) soutient qu'une formation réflexive est nécessaire parce qu'elle prépare le stagiaire à questionner sa pratique et à adopter une attitude réflexive et critique; cette posture lui permettra de mieux s'adapter aux situations nouvelles qu'il devra résoudre une fois devenu enseignant et d'inventer des pratiques pédagogiques adaptées aux contextes dans lesquels il évoluera. Lafortune *et al.* (2006: 27) soulignent qu'un engagement dans une démarche réflexive « aide à accepter le regard des autres sur ses gestes et décisions pédagogiques, ce qui favorise le développement du jugement professionnel, l'engagement dans une équipe-cycle et un agir éthique ». Perrenoud (2001) ajoute que l'on peut attendre d'une formation à la pratique réflexive qu'elle compense la légèreté de la formation professionnelle. Un autre enjeu de cette approche serait l'implication active du futur enseignant dans sa formation (Hensler et Desjardins 2006).

Aussi les notions de réflexivité et de pratique réflexive sont-elles évoquées dans la majorité des textes officiels et institutionnels encadrant la formation des maîtres; figurant parmi les compétences professionnelles du profil de sortie des formés, la compétence réflexive est au cœur des programmes universitaires de formation des enseignants. Cependant, pour Presseau, Martineau et Miron (2002), la recherche lui a jusqu'à présent accordé peu d'attention directement. S'il est possible d'affirmer que le nombre d'ouvrages portant sur la réflexivité des enseignants déjà en poste et sur la formation réflexive des futurs enseignants n'a fait que s'accroître au fil des quinze dernières années, témoignant d'un intérêt de la recherche sur ces questions (Hensler et Desjardins 2006), il n'en demeure pas moins que plusieurs aspects de la formation des enseignants à la réflexivité attendent toujours d'être éclairés. La littérature consultée à ce sujet suggère certaines dimensions fondamentales de la formation réflexive qui mériteraient d'être mieux cernées, notamment la réflexion du stagiaire et l'apport de celle-ci à son développement professionnel (Malo 2008).

Une première question se pose autour du terme de réflexivité et du sens que lui donnent tous ceux qui s'y réfèrent. En effet, malgré un large consensus sur l'intégration de la réflexivité aux programmes de formation initiale à l'enseignement, c'est un concept polysémique qui fait l'objet de multiples interprétations parmi les chercheurs de l'éducation (Saussez et Ewen 2006). Il en résulte que « dans bon nombre de programmes de formation des enseignants, il ne semble pas y avoir de vision explicite et partagée par les différents acteurs de la formation quant au type de réflexion à promouvoir en

formation initiale » (Hensler, Garant et Dumoulin 2001: 30). En ce sens, Mercier, Brodeur et Deaudelin (2008) avancent l'idée qu'explorer les représentations respectives des stagiaires et des formateurs sur la dimension réflexive de la formation à l'enseignement contribuerait à élucider les fondements conceptuels de cette approche.

Une deuxième question que pose l'intégration de la réflexivité dans la formation à l'enseignement est celle des dispositifs développés pour la soutenir. Presseau, Martineau et Miron (2002) soulignent que bien que la pratique réflexive soit préconisée et effectivement mise en œuvre dans un grand nombre de programmes de formation actuels, il est permis de s'interroger sur la façon dont l'apprentissage de la réflexion, et la construction de compétences réflexives en découlant, sont intégrés aux objectifs de la formation. Ainsi, les stratégies mises en œuvre ou pouvant l'être dans le cadre de certains dispositifs de formation afin d'encourager la réflexivité des stagiaires méritent selon ces chercheurs que l'on s'y attarde.

Enfin, nous avons mentionné que le stage pédagogique est généralement perçu comme un dispositif de formation contribuant au développement d'une compétence réflexive, mais qu'en est-il exactement? Au terme d'une analyse de documents portant sur l'intégration de la pratique réflexive dans une approche par compétences, et plus précisément à travers les stages en formation initiale, Guillemette et Gauthier (2008: 128) concluent que « les stages ne seraient formateurs que s'ils sont réalisés dans une approche intégrée de pratique réflexive ». Nous avons déjà identifié la nécessité de définir les référents de cette approche, mais une autre question posée par certains spécialistes est de savoir si elle contribue véritablement à former des praticiens réflexifs. A cette question, Dezutter et Doré (2006) répondent que les effets des différents dispositifs de formation à la réflexivité sont mal connus. D'après ce raisonnement, la contribution réelle du stage pédagogique dans la démarche réflexive des stagiaires peut être remise en cause, d'autant plus qu'elle a jusqu'ici été peu étudiée par la recherche.

Profession : enseignant d'espagnol

Pourquoi nous intéresser particulièrement aux enseignants d'espagnol? Ce choix est motivé par l'essor sans précédent que connaît actuellement la langue espagnole. En faisant de la politique linguistique un élément central de la stratégie économique de l'Union européenne, l'Agenda de Lisbonne mise sur la mobilité des citoyens comme un moyen de développer l'économie la plus compétitive et dynamique au monde et confère à la maîtrise d'une ou de plusieurs langues étrangères une grande importance. C'est ainsi qu'au cours de la dernière décennie de multiples initiatives ont été lancées dans le but de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sur le continent (Kelly *et al.* 2004).

C'est dans ce contexte politique et social que prend de l'importance la profession d'enseignant de langues étrangères, notamment de l'espagnol, l'une des vingt-trois langues officielles de l'UE. En 2005, l'espagnol était l'une des langues les plus parlées en Europe, avec 52 % des habitants des pays membres qui affirmaient bien ou très bien parler cette langue (Commission Européenne 2006). Après l'anglais, l'allemand et le

français, la langue espagnole y est la plus offerte et la plus apprise au cours de la scolarité obligatoire (Forster 2009); l'enseignement dispensé par les institutions d'éducation supérieure et par le secteur privé augmente considérablement le nombre d'étudiants de cette langue en Europe, engendrant une demande accrue de professionnels de l'enseignement spécialisés et compétents.

Comme le rappellent Dupuis *et al.* (2003), l'univers de l'enseignement des langues étrangères connaît, en plus des changements globaux qui affectent le monde de l'éducation, des mutations spécifiques, principalement liées aux courants méthodologiques et aux ressources didactiques à la disposition des enseignants. Par exemple, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) diffusé par le Conseil de l'Europe en 2001 et le *Plan curriculaire* lancé en 2006 par l'Institut Cervantès sont deux ouvrages de référence déterminants dans l'exercice professionnel des enseignants d'espagnol, puisqu'ils sont adoptés par bon nombre d'institutions dans l'élaboration ou la réforme de leurs programmes d'études. Or, leurs concepteurs les présentent comme des documents génériques, d'utilisation flexible et laissant place à l'interprétation et la réflexion de la part des enseignants, qui sont invités à en adapter les recommandations à leur contexte d'exercice spécifique.

En Europe, la professionnalité d'un enseignant de langues étrangères est différente de celle d'un autre enseignant notamment en ce qu'il doit gérer le multilinguisme et le multiculturalisme et que la collaboration avec des interlocuteurs, structures ou réseaux tiers fait partie intégrante de son métier (Semlang 2009). Il doit de plus utiliser des outils et des cadres de référence développés par des institutions européennes qui supposent de mobiliser des compétences particulières et peuvent changer de façon fondamentale les pratiques professionnelles usuelles des enseignants. Il n'existe aucun référentiel de compétences officiel pour l'enseignement de l'espagnol; chaque pays, voire chaque institution détermine le profil des compétences attendues des enseignants d'espagnol. Néanmoins, il est possible de constater que parmi les compétences évoquées pour décrire la professionnalité enseignante, certaines sont récurrentes dans les divers modèles proposés et renvoient au paradigme du praticien réflexif.

La formation des enseignants de langues étrangères en Europe

Des efforts sont déployés au niveau européen afin d'harmoniser les curricula nationaux en matière de formation à l'enseignement des langues étrangères. En raison du contexte décrit plus haut, le statut et la formation des enseignants de langues vivantes sont au cœur des préoccupations de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe et des états-membres de l'UE. Nombreux sont les experts à s'être penchés sur la question, entraînant une série d'études et de rapports visant la comparabilité des politiques et pratiques nationales.

À ce jour, le document le plus important en la matière est le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères* (PEFELE) élaboré par Kelly *et al.* (2004) à titre de cadre de référence à l'intention des décideurs des politiques linguistiques et des formateurs d'enseignants de langues. Ce profil repose sur l'expertise de nombreux

spécialistes européens dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et propose 40 éléments à considérer lors de l'élaboration de programmes de formation des enseignants en langues. Le PEFELE s'articule autour de quatre pôles, soit la structure des programmes de formation, les compétences et savoirs nécessaires pour l'enseignement des langues, les stratégies et savoir-faire ainsi que les valeurs à développer chez les futurs enseignants.

En 2007, Newby *et al.* ont développé pour le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF), présenté comme un outil de réflexion destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant de langues. Il offre des pistes d'évaluation et d'auto-évaluation des connaissances didactiques et compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes, permettant d'observer les progrès de l'aspirant enseignant au fil de ses expériences. En lien avec la réflexivité, on suggère aux étudiants d'inclure dans leur dossier personnel des éléments probants provenant d'un travail de réflexion et de l'analyse effectuée des actions réalisées en tant qu'enseignant.

La formation à l'enseignement de l'ELE en Espagne et en France

La professionnalité des enseignants d'espagnol étant appelée à se complexifier, notamment en raison de la diversité linguistique et culturelle des publics, de l'évolution rapide des méthodes et de la variété du matériel didactique disponible sur le marché, de véritables praticiens réflexifs doivent être formés pour y faire face. Par conséquent, l'on voit apparaître dans ces deux pays de nombreux programmes de formation à l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère, dont les modalités sont très variées. Ces formations intègrent pour la plupart une période de stage pédagogique à effectuer en milieu de pratique professionnelle. De plus, à l'instar des programmes de formation des maîtres offerts de par le monde, la majorité des curriculums proposés en France et en Espagne pour la formation des enseignants d'espagnol comme langue étrangère se disent conçus selon une approche réflexive.

Bien que de nombreuses académies et institutions privées offrent des programmes destinés à former des enseignants d'espagnol, nous nous sommes penchés sur la formation reconnue par l'éducation nationale exclusivement. En Espagne et en France, la formation des enseignants est confiée aux universités, qui se sont récemment engagées dans la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), au sein duquel s'opère actuellement une réforme dans la formation universitaire des maîtres, appelée « mastérisation ». En adoptant la structure licence-master-doctorat (LMD) avec attribution de crédits ECTS (European Credit Transfer System), la formation des enseignants s'inscrit désormais dans la logique du processus de Bologne, favorisant notamment la mobilité internationale des étudiants. L'Espagne et la France, à l'instar de nombreux pays membres de l'UE, ont fait ce choix dans l'espoir de revaloriser la profession d'enseignant (David, 2010), aussi nous intéressons-nous à l'application dans ces deux pays du profil de formation des enseignants de langues, notamment de l'espagnol, que nous avons brossé jusqu'ici.

En Espagne, une loi (Ley Orgánica 2/2006 de Educación) énonce les critères de formation et de certification auxquels sont soumis les professionnels de l'éducation secondaire obligatoire et du baccalauréat, de la formation professionnelle et de l'enseignement des langues, qui doivent nécessairement posséder un master¹ spécialisé pour exercer leurs fonctions. La « mastérisation » de la formation professionnelle des enseignants de langues est également fondée sur un arrêté (Real Decreto 1393/2007) qui régit l'aménagement des enseignements universitaires officiels selon les principes fondateurs de l'EEES et sur une Résolution du Secrétariat d'État des Universités et de la Recherche du 17 décembre 2007 qui établit les conditions que doivent respecter les programmes d'études menant à l'obtention de titres qui habilitent pour l'exercice des professions citées. Ainsi, à la rentrée 2009-2010, l'Espagne a mis en place un master en enseignement que les futurs enseignants doivent obtenir à la suite de leur formation disciplinaire (en langue et culture hispaniques, pour l'enseignement de l'espagnol) pour pouvoir enseigner.

Il existe en Espagne deux types de master universitaire en enseignement de l'espagnol. Les universités proposent des masters officiels, qui sont élaborés et approuvés conformément aux lois, décrets et ordres dictés par le gouvernement et les communautés autonomes, et par conséquent reconnus dans tout le territoire national et dans l'EEES. Ces diplômes de 60 crédits ECTS sont structurés en modules et intègrent une période de stage, qui doit correspondre à 12 crédits ECTS (environ 300 heures) et inclut la réalisation d'un travail final de master.

Par ailleurs, les universités sont également habilitées en vertu de la loi (Ley Orgánica 6/2001 de Universidades) à offrir un Master propio (diplôme privé, plus ou moins l'équivalent du diplôme d'université en France) en enseignement d'une discipline en particulier. Ces masters « privés » visent l'acquisition de compétences spécialisées favorisant l'insertion professionnelle. Bien que ces formations ne jouissent pas de la même reconnaissance que les masters officiels sur le territoire national, elles sont soumises aux contrôles de qualité des universités qui les offrent. De nombreuses universités espagnoles proposent des programmes de formation pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère; chaque institution en élabore librement le curriculum, qui intègre généralement une période de stage pédagogique (Murillo, 2005).

En France, ce sont les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) intégrés aux établissements d'enseignement supérieur qui assurent la formation des enseignants. Il faut souligner que l'année académique 2009-2010 était une année charnière pour les IUFM, puisque se préparait la « mastérisation » de la formation des enseignants, mise en place depuis la rentrée 2010. Ainsi, comme en Espagne, la formation à l'exercice du métier d'enseignant s'inscrit désormais dans le cursus LMD et permet la délivrance de crédits ECTS.

En 2009, les IUFM accueillaient donc pour la dernière fois les étudiants en première année pour les aider à se préparer aux épreuves du concours national, puis en deuxième année pour leur offrir une formation professionnelle universitaire conçue sur le principe

¹ Diplôme terminal universitaire de deuxième cycle.

de l'alternance. Les enseignants en formation réalisaient des stages selon deux modalités : le stage en responsabilité, où le stagiaire a l'entière responsabilité de l'enseignement de sa discipline dans une classe de lycée ou de collège dont il a la charge durant toute l'année scolaire, et le stage en pratique accompagnée, de plus courte durée et effectué dans une catégorie d'établissement différente de celle du stage en responsabilité, en présence d'un tuteur.

Au cours de la deuxième année, parallèlement aux stages, l'IUFM dispense aux aspirants enseignants une formation de 288 heures répondant à des orientations ministérielles. En effet, le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2010) précise le profil d'enseignant que souhaite recruter l'employeur, à savoir l'État, en termes de compétences professionnelles. Bien que ce référentiel ne fasse pas explicitement mention de la réflexivité des futurs enseignants, cette compétence y apparaît en filigrane et fonde le principe de la formation en alternance. Par exemple, la compétence « se former et innover » implique que le professeur mette à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, sache faire appel à des personnes qui lui apportent aide ou conseil dans l'exercice de son métier et soit capable de faire une analyse critique de ses pratiques d'enseignement et de les modifier, le cas échéant.

Il existe donc une incitation nationale à former des enseignants réflexifs en vue d'une professionnalisation du métier d'enseignant (Altet 2009), qui se reflète d'ailleurs au niveau institutionnel; la formation d'enseignants réflexifs est un objectif explicitement affirmé de certains IUFM, comme nous aurons l'occasion de le voir dans la deuxième partie de ce texte. Cette formation prend notamment la forme de modules d'enseignement visant l'apport de connaissances théoriques, de séances de tutorat et de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles (groupes d'analyse, écrits, mémoire professionnel, etc.) favorisant la réflexivité du stagiaire. Une seule spécification ministérielle concerne les enseignants de langues vivantes, à savoir que les étudiants qui s'orientent vers cette profession doivent obligatoirement effectuer un séjour d'au minimum quatre semaines dans un pays où la langue d'enseignement (ici, l'espagnol) est d'usage courant.

Les enjeux de la formation à la réflexivité dans un tel contexte sont nombreux et il nous semblait pertinent d'orienter notre recherche sur l'ancrage de la réflexivité dans ces deux pays. Concrètement, les interrogations dégagées par les spécialistes déjà cités sur la nature, mise en œuvre et portée de la réflexivité dans les programmes de formation des maîtres nous semblaient s'appliquer aux deux programmes de formation des enseignants d'espagnol comme langue étrangère observés dans le cadre des stages pratiques du Master Mundusfor.

3. Enquête réalisée

Cette deuxième partie correspond à l'enquête réalisée. Nous décrivons d'abord le terrain de l'étude et la démarche méthodologique suivie. S'ensuit une discussion où nous

dévoilons d'abord les résultats les plus saillants, puis soulevons quelques pistes de réflexion que font émerger les connaissances produites, notamment sous forme d'enjeux de la dimension réflexive dans la formation des maîtres et de retombées sur la profession étudiée. Enfin, nous examinons les limites méthodologiques de notre étude et en proposons d'éventuels prolongements.

Réflexivité et formation à l'enseignement : le rôle du stage pédagogique

Nous avons réalisé une étude de terrain résolument orientée sur la pratique professionnelle. Partant du principe qu'une meilleure connaissance de la formation à l'enseignement constitue un premier pas vers l'amélioration et la garantie de sa qualité, nous avons mis en place un projet de recherche qui proposait d'examiner la nature et les effets de la réflexivité menée dans le cadre d'un dispositif spécifique de la formation initiale à l'enseignement de l'espagnol, soit le stage pédagogique, dans le cadre de deux programmes universitaires, l'un en France, l'autre en Espagne.

L'objectif poursuivi par ce projet de recherche était d'explorer, par le biais des expériences vécues de futurs enseignants d'espagnol, l'ancrage de la réflexivité dans le stage pédagogique effectué dans le cadre de leur formation initiale à l'enseignement. Pour y parvenir, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

- Quelle(s) représentation(s) de la réflexivité et du praticien réflexif ont les enseignants stagiaires d'espagnol?
- Qu'est-ce qui caractérise la réflexivité menée par ces stagiaires pendant leur période de stage pédagogique?
- Le stage pédagogique est-il perçu comme un levier de la démarche réflexive des enseignants d'espagnol en formation initiale?
- Quels acteurs et quels dispositifs de la formation sont-ils perçus par eux comme contribuant à la construction de compétences réflexives?
- Quelles suggestions les stagiaires formulent-ils afin de maximiser le développement de leur réflexivité pendant leur période de stage?
- Existe-t-il des différences entre les réponses des stagiaires interrogés en Espagne et en France; si oui, lesquelles?

Les terrains d'enquête sont les lieux des deux stages professionnels réalisés dans le cadre du master Mundusfor, soit le Centre de Langue Modernes (CLM) associé à l'Université de Grenade (UGR) et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA). Nous invitons le lecteur à consulter les sites officiels des deux institutions pour une description détaillée de leur structure et mission respectives¹.

¹ Site du CLM : <http://www.ugr.es/~clm/>. Site de l'Observatoire des Formations : disponible sur le site de l'Université de Reims Champagne-Ardenne (<http://www.univ-reims.fr>), section *Formation – IUFM – Observatoire des formations*.

La mission du CLM est de dispenser plusieurs types de cours d'espagnol et d'autres langues étrangères visant à stimuler l'intérêt pour les langues et les cultures parmi les citoyens. Il offre aussi la possibilité d'effectuer des examens pour l'obtention du Diplôme d'Espagnol comme Langue Étrangère (DELE) et des cours de formation à l'enseignement d'espagnol comme langue étrangère. Il convient de souligner la collaboration du CLM avec le Master en enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (*Máster propio para la formación de profesorado de español como lengua extranjera*, Máster ELE), un programme qu'offre le Département de Langue Espagnole de l'Université de Grenade aux étudiants de deuxième cycle. Ce master est un diplôme d'université (*título propio*) qui répond aux normes institutionnelles d'évaluation.

Le Máster ELE vise à fournir aux étudiants les bases théoriques et les connaissances pratiques nécessaires pour qu'ils orientent leur carrière vers l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère, sans précision quant au niveau ou au type d'enseignement pour lequel l'étudiant est formé. La formation d'une durée de 600 heures s'articule autour de contenus académiques. Dans le cadre de cette formation, les étudiants doivent effectuer un stage pédagogique au sein du CLM, supervisé de manière individualisée par un enseignant du centre. Les 50 heures de stage obligatoires sont distribuées tout au long de l'année que dure la formation. Aucun document officiel n'oriente la réalisation des stages; il est cependant spécifié sur le site web du master que ce stage comporte une période d'observation et de participation dans les classes du tuteur, des sessions de tutorat et la rédaction d'un rapport de stage. Le document explicatif de ce rapport précise les informations que le stagiaire doit rapporter (le nombre d'heures de stage, le niveau des groupes, le type de classes, etc.) et invite ce dernier à commenter la relation établie entre lui et son tuteur ainsi que sa relation avec les élèves.

Quant à l'IUFM de l'URCA, c'est dans cet institut que sont formés les futurs enseignants d'espagnol de lycée et collège. Un référentiel de formation des maîtres, inspiré des travaux de recherche sur les compétences du métier enseignant et des textes officiels, oriente la conception et mise en œuvre des dispositifs de formation. Le référentiel de formation de l'IUFM qu'a élaboré l'Observatoire des Formations, chargé d'évaluer la qualité de la formation dispensée aux enseignants stagiaires en vue de l'améliorer, s'articule autour de cinq grands domaines de compétences que les stagiaires doivent valider avant la fin de leur année de formation.

Bien que la compétence réflexive s'inscrive en filigrane dans l'ensemble des domaines, les concepteurs de ce référentiel ont fait de la réflexivité une dimension à part entière (domaine C : analyse réflexive et posture de formation). Les compétences associées à ce domaine sont les suivantes : acquérir et actualiser les savoirs nécessaires pour enseigner; analyser sa pratique professionnelle en identifiant les écarts entre ce que l'enseignant a prévu et ce que les élèves ont réalisé et en émettant des hypothèses sur les causes possibles de ces écarts en utilisant des connaissances théoriques (didactiques, sciences humaines et sociales, sciences de l'éducation, etc.); et formuler des besoins pour sa formation professionnelle ultérieure.

La durée de service lors du stage en responsabilité est de 8 heures hebdomadaires, soit 288 heures au total, tandis que la durée du stage en pratique accompagnée varie de 30 à 40 heures. Cinq séances sont prévues au long de l'année pour que les stagiaires partagent et analysent leur pratique professionnelle avec leurs pairs; c'est le dispositif que nous appelons « analyse réflexive ». Les stagiaires sont invités à former des sous-groupes et à partager, sous forme de table ronde, leurs expériences d'enseignement, notamment les difficultés rencontrées. Ces séances, d'une durée d'environ deux heures, sont animées par un superviseur universitaire (appelé formateur référent), qui apporte des outils d'analyse conceptuels.

Au terme du stage, les futurs enseignants doivent rendre un écrit long de 10 à 20 pages; un document oriente la rédaction de ce rapport qui consiste à porter un regard réflexif sur l'année de formation professionnelle initiale et à mettre en perspective l'expérience professionnelle en prenant appui sur des traces déposées dans l'e-portfolio (Carnet de Bord Informatisé), à réaliser un retour sur l'action et une évaluation différée des pratiques, de même qu'une projection dans l'avenir. Il amène le stagiaire à analyser son parcours de formation et son processus de professionnalisation, et à déterminer des objectifs de formation ultérieure. Un suivi individuel de cet écrit est assuré par un formateur référent et des phases de travail en groupe sont proposées. Après la restitution de cette production écrite, une séance de réflexion est menée collectivement par les stagiaires, qui sont invités à réfléchir ensemble sur la portée identitaire et professionnalisante de leurs écrits.

Ces programmes de formation fondamentalement différents nous ont semblé constituer un contraste adéquat pour notre étude. Il existe en Espagne des programmes officiels dont les modalités se rapprochent davantage de la formation dispensée en IUFM; nous avons cependant privilégié la réalisation de notre enquête dans des contextes divergents afin de fournir un panorama plus vaste de la réflexivité dans la formation à l'enseignement offerte dans toute sa diversité.

Démarche méthodologique

Notre projet de recherche s'est déroulé en cinq étapes. En premier lieu, nous avons effectué une revue de la littérature pour cerner le cadre général de l'étude empirique. Ensuite, nous avons délimité la problématique et formulé les objectifs et questions de recherche. Puis, nous sommes procédés au recueil des données, que nous avons analysées et interprétées. La recherche menée ici conjugue les approches idiographique et nomothétique exploratoire (Van der Maren 2006), puisqu'elle vise l'élaboration d'hypothèses conceptuelles tout en étant ancrée dans un contexte précis et qu'elle entend déboucher sur la production de savoirs généraux qui, bien que potentiellement en partie transférables et récupérables pour une transformation de la pratique, ne prétendent pas constituer des solutions à des situations particulières, mais visent plutôt à comprendre le réel à partir de données déclaratives. La lourdeur des méthodologies associées à l'étude des pratiques réelles des stagiaires nous a conduits à opter pour l'étude de leurs pratiques déclarées (Lahire 1998). Pour ce faire, l'approche qualitative s'avérait la plus adéquate,

ce pourquoi nous avons choisi de procéder au recueil de données par le biais d'entretiens semi-directifs auprès des stagiaires.

Deux groupes de trois stagiaires ont fait l'objet de notre étude : trois stagiaires ont été interviewés en Espagne, et trois en France. La sélection des participants a été réalisée sur une base volontaire et chacun devait être inscrit dans l'un des deux programmes de formation à l'enseignement de l'espagnol déjà décrits, avoir commencé son stage pédagogique, manifester un intérêt pour notre étude et être disponible pour répondre à nos questions. Les participants étaient au moment de l'étude âgés entre 25 et 27 ans et principalement de sexe féminin. En France, tous sont de la même nationalité alors qu'en Espagne ils proviennent de pays différents. Ces caractéristiques sont dans une certaine mesure représentatives de l'ensemble des étudiants poursuivant chaque formation.

Un canevas d'entretien élaboré à partir de nos axes de questionnement et des sources théoriques consultées lors de notre revue de la littérature a guidé notre démarche de recueil des données. Ce canevas se compose d'une dizaine de questions qui couvrent les dimensions que nous avons souhaité explorer, soit la caractérisation de la réflexivité, l'ancrage de la réflexivité dans les stages pédagogiques et la perception des stagiaires quant à l'apport des principaux acteurs et dispositifs associés à ce moment de formation, ainsi que les perspectives et enjeux de la formation universitaire à la réflexivité. Par rapport au premier canevas utilisé en Espagne, de légers changements ont été apportés au second canevas d'entretien dans un souci d'adapter les questions au contexte français.

En Espagne, les données ont été recueillies durant le mois de février 2010. A cette époque, les stagiaires entamaient leur deuxième semestre d'étude. Seul un des trois stagiaires interrogés avait déjà complété son stage pédagogique au moment de l'entretien; les deux autres l'avaient seulement commencé. En France, les entretiens ont été réalisés durant les mois de mars et mai 2010, à une époque où les stagiaires étaient en voie de terminer leur stage pédagogique, qu'ils avaient entamé à l'automne 2009. Les entretiens, menés dans la langue officielle de chaque pays, ont une durée qui varie entre vingt-cinq minutes et une heure, et ont été audio-enregistrés à l'aide d'un dictaphone, puis transcrits dans leur intégralité. Tous les participants nous ont donné leur accord pour l'utilisation du matériau recueilli à des fins de recherche et de communication scientifique.

L'analyse thématique de contenu a été la technique de recherche retenue pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications (Bardin 2007), soit le discours des stagiaires interviewés. Comme il est fréquent de le faire en recherche en sciences sociales, nous avons opté pour la construction de catégories à travers un procédé mixte inductive-déductif, c'est-à-dire « à partir d'une grille ou d'un cadre (conceptuel) de référence de base, mais ouvertes aux compléments par ajout de codes afin de prendre en compte l'information non prévue mais accessible et fournie » (Van der Maren 2006: 78). Les catégories ont ainsi évolué au fil de la recherche pour rendre compte de l'ensemble des aspects présents dans le matériau empirique.

Discussion des résultats

Nous observons que le discours des stagiaires emprunte des éléments du paradigme du praticien réflexif et que tous les participants affirment accorder une place importante à la réflexivité dans leur formation et leur pratique. Les résultats de notre étude tendent à infirmer l'idée selon laquelle la réflexivité serait une notion floue pour les aspirants enseignants en raison de l'absence d'un cadre de référence partagé (Desjardins 2000), puisque les stagiaires des deux pays semblent partager sensiblement les mêmes représentations et ce, malgré la différence notable de clarification conceptuelle de la part des deux institutions d'attache.

L'étude a permis de jeter un regard comparatif sur les réflexions individuelles des stagiaires en formation en Espagne et en France. Si dans l'ensemble les réponses sont plutôt convergentes, il existe certaines différences selon les pays : certains types de réflexion, acteurs et dispositifs sont moins cités par les stagiaires interrogés en Espagne. Cependant, ces différences que l'on peut supposer liées aux divergences contextuelles peuvent ne pas être significatives et la nature de notre étude ne nous permet pas de généraliser les écarts observés.

Quelle réflexivité dans le stage pédagogique?

La réflexivité mise en œuvre par les enseignants stagiaires d'espagnol interrogés est formée d'éléments multiples. Notre analyse de ses caractéristiques a permis de valider un modèle conceptuel basé sur les apports théoriques les plus fréquemment cités. D'une part, la réflexivité mise en œuvre par les stagiaires pendant leur période de stage pédagogique porte sur leur propre pratique, c'est-à-dire sur les diverses composantes du processus d'enseignement-apprentissage qui se déroule dans le cadre de la pratique de l'enseignement au quotidien (la discipline et sa didactique, la pédagogie, le contexte de la classe, les apprentissages, etc.). La réflexion immédiate est celle, plutôt superficielle, menée dans le feu de l'action et qui permet la survie agréable aux exigences spontanées du métier et aux situations problématiques rencontrées. La réflexion technique anticipative est quant à elle amorcée en amont de l'action et porte sur le développement et le perfectionnement de la pratique visant l'efficacité dans l'atteinte des objectifs prescrits. Un même type de réflexion technique, mais amorcée en aval de l'action et donc récapitulative, est également observé. La réflexion délibératoire est un moyen de choix entre différentes alternatives dans les processus et contenus pour atteindre les finalités données, tandis que la réflexion dialectique est une remise en cause émancipatrice des finalités éducatives tenant compte du contexte moral, social et politique pour une transformation de la pratique.

D'autre part, la réflexivité peut également porter sur les spécificités du métier d'enseignant d'espagnol et renvoyer à l'identité, la formation et le contexte professionnels. La réflexion sur l'identité professionnelle renvoie au rapport à soi et à sa pratique en tant qu'enseignant (croyances, représentations, image projetée) et aux savoirs et compétences spécifiques permettant l'identification à un groupe professionnel. La réflexion sur la formation professionnelle porte sur les moments forts de la formation des enseignants, soit la formation initiale (théorique et pratique), l'insertion professionnelle et

la formation continue. Enfin, la réflexion sur le contexte professionnel se veut une posture surplombante critique à l'endroit des milieux institutionnel et national d'exercice du métier enseignant.

En général, les types de réflexion liés à la pratique de l'enseignant sont autant cités par les stagiaires que ceux renvoyant à la profession enseignante. Il va de soi que ces catégories ne sont pas exclusives mais plutôt complémentaires, et que les multiples formes de réflexion décrites plus haut se combinent dans la pratique pour constituer ce qui a été défini comme réflexivité et qui consiste pour le stagiaire « en l'analyse de son expérience d'enseignement passée, présente, future et conditionnelle » (Hensler *et al.* 2001: 31). La réflexivité est conçue par tous comme un moyen d'apprendre, de résoudre des problèmes, d'augmenter son efficacité et, pour certains, de proposer une critique sociale (Gervais, 2009). D'ailleurs, en ce qui concerne la nature et les visées de l'activité réflexive, ils lui attribuent une fonction d'amélioration de leur propre pratique et de transformation de la pratique au sens large. Il est possible d'établir des ponts avec les types de réflexion dans et sur l'activité professionnelle (Schön 1983/1994), puisque les stagiaires affirment effectuer par la réflexion un aller-retour entre différents types de savoirs pour une pratique recadrée et un savoir-agir réfléchi, des propos qui renvoient à la démarche du praticien réflexif au sens où l'emploie Schön.

Notre analyse offre des pistes quant aux savoirs qui s'organisent autour de la notion de réflexivité telle que mise en œuvre lors du stage pédagogique. Ces savoirs sont pluriels et renvoient aux typologies des savoirs enseignants développées par Shulman (1986) et Tardif, Lessard et Lahaye (1991). Les stagiaires mobilisent notamment des savoirs disciplinaires, qui touchent la discipline d'enseignement, soit la langue et la culture hispaniques. Ils mobilisent également des savoirs de formation professionnelle, c'est-à-dire des savoirs didactiques et pédagogiques liés aux fondements en sciences de l'éducation qui, bien que véhiculés par l'institution de formation, peuvent être explicites ou implicites. Ils ont également recours à des savoirs relatifs au contexte institutionnel renvoyant aux politiques de l'institution et à la culture de travail de la communauté enseignante. Ils mobilisent des savoirs curriculaires présents notamment dans les programmes scolaires élaborés par le ministère de l'éducation nationale et les recommandations énoncées par le Conseil de l'Europe (2001) dans le CECRL; les stagiaires interrogés en France semblent entretenir une relation plus critique vis-à-vis de ces savoirs que leurs collègues en Espagne. Enfin, les savoirs d'expérience, construits par l'enseignant lui-même au cours de sa pratique professionnelle, sont très valorisés par les stagiaires interrogés. Quant aux savoirs issus de la recherche scientifique, ils ne sont pas cités, ce qui en soi n'est pas étonnant puisque ces savoirs requièrent un processus de transformation avant d'intégrer la pratique enseignante (Tardif *et al.* 1991), d'autant plus que rien n'indique qu'ils soient mobilisés durant la formation.

Quels acteurs et dispositifs pour un stage réflexif?

Malgré les différences dans la conception institutionnelle du stage proposé en France et en Espagne, celui-ci est bel et bien perçu par les stagiaires comme un levier de leur démarche réflexive; il semblerait que ce soient surtout l'engagement des acteurs et la

mise en œuvre de certaines activités qui font du stage un dispositif plus ou moins réflexif. En effet, notre enquête révèle l'importance d'une dimension essentielle à la réflexivité des stagiaires par la mobilisation des savoirs enseignants déjà mentionnés, soit la posture individuelle; ces savoirs ne sauraient être utilisés à des fins de réflexion sur la pratique sans que les acteurs impliqués développent une attitude favorable à la démarche réflexive. Comme le souligne Charlier (2000: 113), « alors que la création des conditions favorables à la réflexivité serait du ressort du formateur et des organisateurs, développer une démarche réflexive serait le propre des stagiaires »; il s'agit d'une idée exprimée par plusieurs participants. L'idée que certains stagiaires seraient plus enclins, ou moins « résistants » pour reprendre le terme employé par Perrenoud (2001: 76) que d'autres à réfléchir sur leur pratique renvoie au principe selon lequel la nature de la réflexion serait fortement liée à l'idiosyncrasie de celui qui réfléchit.

Par ailleurs, la réflexivité apparaît comme une démarche non seulement individuelle mais également collective et outillée : des acteurs et des dispositifs contribuent à en favoriser la mise en œuvre. Selon les résultats obtenus, la réflexivité serait le fruit d'un travail en collaboration avec des pairs, stagiaires ou collègues, et des formateurs. Si le superviseur universitaire (formateur référent), qui aide le stagiaire à organiser son parcours individuel de formation dans le cadre du plan de formation et du contrat de validation, est perçu en France comme un acteur favorisant la construction de compétences réflexives, le tuteur l'est encore davantage chez les stagiaires que nous avons interrogés, ce qui laisse supposer une formation basée sur le modèle du praticien réflexif, où la dyade formée par le tuteur et son stagiaire est conçue comme une relation d'accompagnement fondée sur l'analyse de pratique (Furlong et Maynard 1995).

Or, nos résultats révèlent une certaine posture d'imitation chez certains stagiaires interrogés, qui semblent se percevoir eux-mêmes comme des apprentis et concevoir le tutorat selon une modalité plutôt transmissive. Le tuteur, tout comme le formateur référent pour les stagiaires en France, serait avant tout perçu comme un transmetteur de solutions pragmatiques, de recettes pour l'enseignement immédiat. Le tutorat tel que perçu par ces stagiaires se rapprocherait davantage du modèle traditionnel de supervision de l'enseignement que du modèle réflexif, puisque les stagiaires semblent associer leur tuteur à un rôle de soutien à l'enseignement à court terme plutôt qu'un rôle d'aide au changement à long terme dans leur trajectoire professionnelle (Chaliès et Durand 2000). Cette situation ne serait toutefois ni étonnante ni problématique puisque la construction de la dyade est appelée à évoluer au fil du temps, « en adéquation avec le niveau de développement professionnel des enseignants en formation » (*ibid.* 150). Tous les stagiaires que nous avons interrogés n'en seraient tout simplement pas au même stade parmi les quatre identifiés par ces auteurs, allant de la transmission par observation jusqu'à la valorisation de l'expérience pratique des stagiaires, pour atteindre le développement professionnel autonome.

Parmi l'ensemble des activités réalisées dans le cadre du stage pédagogique sur le terrain ou pendant le temps de formation en institution, certains dispositifs de formation sont perçus comme ayant contribué au développement d'une démarche réflexive chez les stagiaires. C'est le cas de l'observation, soit la période où le stagiaire observe la pratique

d'enseignement d'un enseignant expérimenté. Les tâches d'enseignement, c'est-à-dire les activités réalisées par le stagiaire dans le cadre de ses fonctions d'enseignement en pratique accompagnée ou en responsabilité, sont les plus fréquemment citées pour leur contribution dans la démarche réflexive. D'autres dispositifs se déroulant hors du lieu de stage sont également mentionnés, bien que dans une moindre mesure. C'est notamment le cas de la production écrite finale (rapport final en Espagne, écrit long en France) que doit rendre le stagiaire au terme de son stage pédagogique et qui est l'objet d'une évaluation. L'utilité perçue des séances d'analyse réflexive, qui ne sont offertes qu'en France et consistent en des ateliers où les stagiaires se regroupent sur des temps institutionnalisés pour développer la réflexivité sur les pratiques à l'aide d'outils d'analyse, semble plus mitigée.

Aussi bien les activités se déroulant sur le lieu de stage que celles réalisées hors du lieu de stage sont associées dans différentes mesures à la construction de compétences réflexives chez les futurs enseignants interrogés, un constat qui confirme le rôle d'une formation conçue selon un modèle d'alternance dans la démarche réflexive des enseignants en formation initiale. Le stage, dispositif d'alternance par excellence, est pertinent puisque globalement perçu par les stagiaires comme jouant un rôle fondamental dans le développement de leur réflexivité.

Quelle place pour la réflexivité en formation des maîtres?

S'il est vrai que les stagiaires considèrent le stage comme un moyen de développer une démarche réflexive, l'utilité première de ce dispositif de formation telle que perçue par les futurs enseignants interrogés demeure d'acquérir de l'expérience en tant qu'enseignant; en ce sens, la place qu'occupe la réflexivité dans le stage pédagogique est relative. D'ailleurs, notre enquête révèle que dans l'ensemble, les stagiaires conçoivent l'enseignement de l'espagnol comme un métier s'apprenant surtout « sur le tas » avec l'expérience, une représentation qui conduit certains à imiter leur tuteur et reproduire ses schèmes d'action pour « survivre » à leur première classe. Cette préoccupation pour la construction de compétences réflexives qui demeure seconde par rapport à la réalisation d'activités concrètes en tant qu'enseignant permet de repérer un genre professionnel débutant (Durand 1996). Selon le modèle hiérarchisé des activités de l'enseignant que propose cet auteur, la réflexion ne serait pas première en importance chez les nouveaux enseignants, qui seraient davantage préoccupés par les questions relatives à l'ordre, à la participation et au travail en classe que par les effets de l'apprentissage et le développement à long terme.

Cependant, bien que l'objectif de ce travail ne soit pas de vérifier à travers les pratiques réelles la construction effective de compétences réflexives par le stage pédagogique, les discours étudiés dans leur globalité suggèrent que les stagiaires interviewés sont déjà dotés de réflexivité. Ils semblent mobiliser une série de compétences qui attestent d'une pratique réflexive : ils manifestent une posture de remise en question de leur pratique et une attitude favorable à l'analyse de leurs succès et échecs professionnels, adoptent une posture critique à l'endroit des finalités éducatives et des missions de l'enseignant et formulent des besoins de formation non seulement liés à l'actualisation de connaissances

théoriques (didactiques, disciplinaires, langagières, etc.), mais également en matière de réflexivité, en revendiquant des orientations plus précises pour améliorer leur « savoir-analyser » (Altet 2001).

Quels écueils et enjeux de l'ancrage de la réflexivité dans le stage?

La principale limite mentionnée par les stagiaires concernant les tâches d'observation, la production écrite finale et les séances d'analyse réflexive qui leur sont proposées est la délimitation trop vague voire inexistante de l'activité réflexive attendue d'eux, qui est susceptible d'entraîner des comportements réflexifs peu élaborés. La double fonction de formation et d'évaluation qu'occupent leurs formateurs est également évoquée comme un frein à leur réflexivité.

Par ailleurs, l'adoption de l'approche réflexive en formation à l'enseignement pose la question de la formation à la réflexivité. Moral Santaella (1998) rappelle que la recherche a démontré qu'il doit non seulement exister un consensus sur la délimitation conceptuelle de la réflexivité, mais également un accord entre cette conception et les lignes directrices des programmes de formation dits réflexifs. Si le contrat et les objectifs d'une formation se rattachant au paradigme réflexif n'ont pas été suffisamment explicités, les stagiaires risquent de ne pas s'y impliquer (Perrenoud 2001), voilà pourquoi les programmes de formation des maîtres devraient intégrer, préalablement au stage pédagogique, une période de formation à la réflexivité, une suggestion d'ailleurs récurrente dans les discours analysés. Selon Gervais (2009), toute formation réflexive doit être accompagnée d'une définition des attentes, d'un guide vers la réalisation des activités réflexives (ce qui implique de clarifier les instruments et les stratégies d'analyse réflexive à privilégier) et d'une définition de critères pour l'évaluation des compétences attendues.

L'approche réflexive en formation des maîtres connaît également quelques limites du côté de l'évaluation et de la recherche. Les concepts de réflexion et de réflexivité n'étant pas encore tout à fait stabilisés, il est difficile de spécifier ce qui est attendu, ce que l'on mesure et évalue et comment, avec quels indicateurs (Gervais 2009). Comment vérifier si la réflexion est réelle et profonde, et non fournie dans le but de « faire plaisir » aux formateurs (Dezutter et Doré 2006: 69), comme l'évoquent certains stagiaires? La question de la conciliation de l'évaluation avec l'exigence d'un engagement authentique dans la réflexivité professionnelle en enseignement est également posée par Hensler et Desjardins (2006).

D'autres auteurs se réfèrent à ce que Romainville (2006) nomme « l'illusion réflexive », soit la réflexivité vue comme panacée dans le milieu de l'éducation. C'est le cas de Legendre (2006: 118-119), qui se demande si le rôle accordé à la réflexivité n'est pas excessif : « tout objet de formation doit-il nécessairement être objet de réflexion? Tout savoir lié à la pratique doit-il donner lieu à une démarche de prise de conscience et de conceptualisation? ». Pour sa part, Desjardins (2000) questionne le lien établi et accepté entre une réflexion de qualité produite par l'aspirant enseignant et sa compétence véritable au moment d'enseigner, en évoquant la possibilité qu'un enseignant soit très efficace sur le terrain mais peu habile pour analyser ses pratiques, ou inversement. Ces

considérations invitent à s'engager dans un débat quant à l'importance que l'on souhaite accorder à la réflexivité dans la formation des maîtres.

Quels défis pour la professionnalisation des métiers de l'enseignement?

Notre analyse révèle une posture professionnalisante chez les enseignants stagiaires interrogés, car parmi les thèmes qui émergent de leurs discours, trois renvoient directement aux piliers de professionnalisation selon Lang (1999), soit les savoirs et compétences, la formation au métier et les conditions de l'exercice professionnel. Cependant, notre enquête suggère certains défis à surmonter pour que puisse s'opérer cette professionnalisation par la réflexivité. Ainsi, les stagiaires affirment considérer la réflexivité comme une dimension inhérente à l'enseignement et constitutive de leur identité professionnelle; notre analyse suggère que le modèle du praticien réflexif est, dans une certaine mesure, ancré dans les discours des stagiaires interrogés. La théorisation des savoirs d'expériences reste au deuxième plan lors du stage, après l'application de savoirs techniques, un constat qui renvoie à une représentation du stage basée sur le paradigme de l'enseignant comme technicien et artisan plutôt que praticien réflexif (Paquay et Wagner 2001). Il semble donc exister une contradiction entre ces deux postures. Or, l'idée de la réflexivité employée comme un slogan éducatif est émise par Perrenoud (2001: 17), pour qui « en éducation, le praticien réflexif est plutôt l'emblème d'une accession désirée au statut de profession de plein droit, qui n'est pas encore socialement reconnu au métier d'enseignant ». Les stagiaires que nous avons interrogés adhèrent-ils réellement à cette rhétorique ou répètent-ils simplement ce discours auquel ils sont si fortement exposés? Il est permis d'envisager que leurs réponses soient conditionnées par la place importante du concept de la réflexivité dans leur contexte de formation.

Des stagiaires affirment que leur réflexivité se heurte à des obstacles d'ordre contextuel et que la culture professionnelle dominante freine leur activité réflexive. Ils sont nombreux à revendiquer une plus grande autonomie et à souhaiter une émancipation par rapport aux contextes institutionnel et national, qu'ils considèrent rigides et prescriptifs. C'est un phénomène que déplore Legendre (2006: 118-119), qui affirme que « l'activité réflexive semble trouver relativement peu d'écho dans les milieux de pratique ». Or, puisque le degré de professionnalisation d'un métier est une caractéristique collective (Perrenoud 2001), la concertation entre les membres du collectif enseignant pour assurer une réflexion de qualité et favoriser l'émergence d'une nouvelle culture professionnelle (Hensler et Desjardins 2006) est un défi à relever.

Une autre question que soulève l'adoption d'une approche réflexive dans les programmes de formation à l'enseignement se rapporte au processus d'accompagnement par les formateurs de la démarche réflexive des stagiaires. De nombreux auteurs, dont De Vicente Rodríguez (1995), affirment que l'une des conditions pour que soient formés des enseignants réflexifs est la collaboration de formateurs d'enseignants qui soient eux-mêmes réflexifs. Cette nécessité se fait d'autant plus sentir dans le contexte actuel de la formation des maîtres en France et en Espagne, où la mise en place des masters d'enseignement est riche en interrogations (Clanet 2009). Les institutions devront faire

appel à des formateurs qui sachent répondre à des situations changeantes et complexes tout en formant des enseignants qui puissent à leur tour y faire face, d'où la double importance d'être eux-mêmes réflexifs. Perrenoud (2001: 157) rappelle qu'il est impossible de former des praticiens réflexifs « sans mobiliser des formateurs d'enseignants qui en aient les compétences ». C'est d'ailleurs un enjeu mentionné par des stagiaires interrogés dans le cadre de notre enquête, qui évoquent les forces et faiblesses de l'accompagnement offert par leur tuteur et, le cas échéant, leur formateur référent; plusieurs expriment l'idée selon laquelle « un bon enseignant n'est pas forcément un bon tuteur » (Chaliès et Durand 2000: 163).

Par ailleurs, une formation obligatoire et institutionnalisée à des compétences professionnelles constituerait un premier pas vers la professionnalisation du métier de formateur d'enseignants, qui nous semble souhaitable au regard de l'engagement du formateur dans la professionnalisation de ses formés. Autrement dit, conformément à la logique selon laquelle des formateurs réflexifs sont nécessaires à la formation d'enseignants réflexifs, le métier de formateur d'enseignants pourrait être appelé à se professionnaliser, à l'instar du métier d'enseignant.

Limites et prolongements

Certains choix méthodologiques peuvent avoir influencé les résultats et biaisé l'analyse que nous en avons tirée, rendant impossible toute généralisation statistique des résultats. Mentionnons notamment la complexité de l'objet d'étude, les divergences contextuelles et linguistiques, le nombre réduit de participants et notre approche exclusivement basée sur les pratiques déclarées des stagiaires. De plus, faute de comparaison avec des stagiaires d'autres disciplines, il serait difficile d'avancer que les caractéristiques que nous avons dégagées distinguent les enseignants d'espagnol des autres enseignants.

Des prolongements pour des recherches à venir peuvent être envisagés afin de remédier à ces limites. Il serait par exemple utile d'étendre l'étude à un plus grand nombre de participants issus de plusieurs institutions et filières, afin d'accéder à des données représentatives d'une population de stagiaires. Il serait également enrichissant d'ouvrir la recherche à d'autres pays membres de l'UE afin de broser un portrait plus large de la situation. Le recours à des méthodologies de nature quantitative permettrait d'obtenir des résultats significatifs d'un point de vue statistique et par conséquent généralisables.

Notre étude propose une entrée par le langage; un prolongement souhaitable serait d'aborder la problématique par l'action. Des séances d'explicitation de pratiques vidéo-enregistrées ou d'auto-confrontation (Chaliès et Durand 2000) pourraient permettre l'analyse de traces d'activité des stagiaires. Il apparaît par ailleurs incontournable de croiser les regards de différents acteurs afin de dresser un portrait plus riche de la question, par exemple en interrogeant non seulement les stagiaires mais également les formateurs et les concepteurs du stage pédagogique sur les mêmes questions.

Il serait également pertinent d'interroger les stagiaires à divers moments, soit avant, pendant et après le stage, pour vérifier l'évolution de leurs représentations de la

réflexivité au fil de la formation. La question du transfert des compétences réflexives sur la pratique professionnelle pourrait également faire l'objet d'une étude longitudinale auprès de certains stagiaires pendant et au terme de leur stage : un suivi à long terme de certains diplômés permettrait d'approfondir notre compréhension du rôle que joue la formation réflexive dans leur développement professionnel et de vérifier si son impact reste sporadique et superficiel ou s'il se révèle, au contraire, significatif et durable.

Enfin, nos résultats indiquent que certains dispositifs sont perçus par les stagiaires comme des catalyseurs du développement de la réflexivité; il conviendrait d'en examiner des exemples concrets pour documenter la qualité de la réflexivité menée par leur moyen. D'autres dispositifs n'ayant pas fait l'objet de la présente étude, comme le portfolio numérique et les séances d'information préalables au stage pour ne citer que ceux-ci, pourraient offrir des voies de recherche prometteuses.

5. Conclusion

Cette étude a été l'occasion de faire le point sur les différentes perspectives théoriques concernant la formation réflexive et de les examiner à la lumière de deux contextes éducatifs précis. Plus particulièrement, notre enquête de terrain a contribué à jeter une lumière nouvelle sur le stage pédagogique en lien avec la réflexivité de l'enseignant en faisant émerger les perceptions de quelques stagiaires concernant ce dispositif. Nous avons ainsi tenté de documenter les caractéristiques de la réflexivité menée dans le cadre de ce dispositif spécifique, ainsi que le rôle des acteurs et dispositifs liés au stage dans la démarche réflexive des enseignants d'espagnol en formation.

Il en ressort que le stage pédagogique semble occuper une place importante auprès des enseignants en formation initiale en ce qu'il leur permet de construire des compétences relatives non seulement à la réflexivité mais également à d'autres sphères du métier d'enseignant. D'ailleurs, c'est l'acquisition d'expérience professionnelle qui semble être à l'origine de l'utilité perçue de ce dispositif. Car bien que la figure du praticien réflexif soit, selon les déclarations des stagiaires, centrale dans leur conception de l'enseignement, les résultats laissent entrevoir une conception de l'apprentissage du métier grandement axée sur la transmission de l'expérience.

Notre étude fait ressortir certains enjeux et défis pour l'ancrage de la réflexivité en formation des maîtres par le stage pédagogique. L'approche réflexive y est notamment envisagée au regard de son applicabilité et de son rôle à jouer dans la professionnalisation des enseignants et des formateurs d'enseignants. Notre enquête pourrait s'inscrire dans une visée transformative de la formation à l'enseignement dans la mesure où les facteurs et conditions du stage qui selon les stagiaires favorisent ou freinent leur réflexivité peuvent être pris en compte pour envisager un modèle plus réflexif du stage pédagogique.

De plus, notre recherche représente une avancée vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction d'une identité professionnelle : en leur donnant l'occasion de s'exprimer sur leur stage pédagogique,

nous avons permis aux stagiaires de partager leur représentation de l'identité professionnelle de l'enseignant d'espagnol, telle qu'ils la perçoivent et à laquelle ils participent. D'ailleurs cette étude aura sans doute eu pour effet de stimuler leur posture et compétences réflexives, car « c'est en pratiquant une activité de réflexivité que l'on exprime et construit des compétences de réflexivité, en pratiquant une analyse de pratiques qu'on est conduit à élaborer et à s'approprier une disposition à analyser sa pratique » (Bouissou et Brau-Antony 2005: 116).

La dimension réflexive en formation des maîtres constitue un champ fertile pour la recherche et les résultats nous suggèrent quelques pistes pour des études futures. Au-delà des prolongements et pistes de réflexions proposés dans la discussion, notre étude ouvre le débat sur des questions plus larges nécessitant une analyse approfondie. La raison d'être de l'approche réflexive en formation des maîtres se confirmera-t-elle au fil des courants pédagogiques, ou alors la réflexivité se révélera-t-elle n'être qu'un concept en vogue destiné à un futur de courte durée, comme le redoutent certains chercheurs? L'approche réflexive remet en question le rôle et la mission des universités, chargées de former les enseignants; la réforme générée par la Déclaration de Bologne et la création d'un nouvel Espace européen de l'enseignement supérieur sont censées favoriser un changement de paradigme, mais qu'en est-il exactement? L'université saura-t-elle offrir un espace permettant la formation d'enseignants réflexifs? Quel écho les questions liées à la réflexivité trouvent-elles dans d'autres contextes, comme celui du Québec? Il sera passionnant de suivre l'évolution que les années à venir réservent aux formations universitaires professionnalisantes à visée réflexive pour les métiers de l'éducation.

Références bibliographiques

- Altet, M. 2001. « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schème d'action et adaptation, le savoir analyser », L. Paquay *et al.* (éd.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 27-40.
- Altet, M. 2009. « Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : avancées et questions vives », J. Clanet, *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations?* Rennes: Presses universitaires de Rennes, 19-32.
- Baillat, G., P-A. Martin, D. Niclot (dirs.) 2003. *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec?* Reims: Centre régional de documentation pédagogique [CRDP] de Champagne-Ardenne.
- Barbier, J.-M. (dir.) 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris: Presses Universitaires de France [PUF].
- Bardin, L. 2007. *L'analyse de contenu.* Paris: PUF.
- Bouissou, C., S. Brau-Antony. 2005. « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques ». *Carrefours de l'éducation* 20: 113-122.
- Boutet, M., J. Pharand (dirs.) 2008. *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Boutet, M., N. Rousseau (dirs.) 2002. *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages en enseignement*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Brau-Antony, S. 2006. « L'enseignant, un professionnel réflexif ». *Utinam* 6: 147-160.
- Brau-Antony, S., C. Jourdain, J. Vincent. 2008. « La construction des compétences professionnelles chez les professeurs stagiaires de lycée et collège : influence des dispositifs de formation et des cultures disciplinaires ». *Spirale* 41: 3-18.
- Brockbank, A., I. McGill. 2007. *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. New York: Open University Press.
- Brunelle, J. 2000. « Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires », G. Carlier, J. P. Renard, L. Paquay (éds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité*. Bruxelles: De Boeck, 83-109.
- Carlier, G., J. P. Renard, L. Paquay (éds.) 2000. *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité*. Bruxelles: De Boeck.
- Chaliès, S., M. Durand. 2000. « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants ». *Recherche et formation* 35: 145-180.
- Charlier, E. 2000. « Développer la réflexivité : entre le dire et le faire », G. Carlier, J.P. Renard, L. Paquay (éds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité*. Bruxelles: De Boeck, 111-120.
- Charlier, E. 2001. « Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique », L. Paquay et al. (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 97-117.
- Clanet, J. 2009. *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Commission Européenne (2006). *Eurobaromètre Spécial 243 : Les européens et leurs langues*. Bruxelles: Commission Européenne.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Correa Molina, E., C. Gervais (dirs.) 2008a. *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E., C. Gervai. 2008b. « Perspectives de recherche sur les apprentissages en stage », E. Correa Molina, C. Gervais (dirs.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 249-253.
- Couture, C., C. Buissou. 2003. « Vers quelle intégration théorie-pratique dans la formation de l'enseignant professionnel? », G. Baillat, P.-A. Martin, D. Niclot (dirs.), *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec?* Reims: CRDP de Champagne-Ardenne, 81-95.
- David, K. 2010. *Dossier : la mastérisation décryptée*. [www.generationcampus.com/033-000623-dossier-la-masterisation-decryptee.html].
- De Miguel Díaz, M. (coord.) 2006. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Desjardins, J. 2000. « Une 'formation réflexive' pour les enseignants. Analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation », R. Pallasco, L. Lafortune (dirs.),

- Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 325-343.
- Desjardins, J. et al. (dirs.) 2006. *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal: ACFAS.
- De Vicente Rodríguez, P. 1995. « La formación del profesorado como práctica reflexiva », L.M. Villar Angulo (coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero, 53-88.
- Dezutter, O., T. Doré. 2006. « Le rapport à l'écriture des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke : atout ou obstacle au développement d'une réflexion professionnelle? », J. Desjardins et al. (dirs.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal: ACFAS, 69-85.
- Donnay, J., E. Charlier. 2006. *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Dupuis, V. et al. 2003. *Face à l'avenir : les enseignants en langues à travers l'Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Durand, M. 1996. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Forster, S. 2009. « L'apprentissage des langues en Europe ». *Enjeux pédagogiques* 11: 18-19.
- Furlong, J., T. Maynard. 1995. *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- García Jiménez, E. 2006. « Prácticas externas », M. De Miguel Díaz (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza, 103-131.
- Gauthier, C., M. Mellouki (dirs.) 2006. *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. 2009. *La réflexion : un ingrédient incontournable du portfolio. Mais qu'entend-on par réflexion?* Communication présentée au Colloque *Le portfolio en enseignement supérieur du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur*. Montréal: Université de Montréal.
- Guillemette, F., C. Gauthier. 2008. « La pratique réflexive : condition essentielle au développement des compétences en stage », M. Boutet, J. Pharand (dirs.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 127-152.
- Hensler, H., J. Desjardins. 2006. « Introduction. Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation à l'enseignement », J. Desjardins et al. (dirs.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal: ACFAS, 1-24.
- Hensler, H., C. Garant, M-J. Dumoulin. 2001. « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation ». *Recherche et Formation* 36: 29-42.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva/ Instituto Cervantes.

- Kelly, M. *et al.* 2004. *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence*. Bruxelles: Commission Européenne.
- Lafortune, L. *et al.* 2006. « La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement : un regard sur le socioconstructivisme, la métécognition et le jugement critique », J. Loisel, L. Lafortune, N. Rousseau (dirs.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 23-39.
- Lahire, B. 1998. « Logiques pratiques : le 'faire' et le 'dire sur le faire' ». *Recherche et formation* 27: 15-28.
- Lang, V. 1999. *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Le Boterf, G. 2006. *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Legendre, M-F. 2006. « La réflexion dans la pratique des enseignants et la réflexion en formation : pont ou clivage? », J. Desjardins *et al.* (dirs.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal: ACFAS, 25-44.
- Loiselle, J., L. Lafortune, N. Rousseau (dirs.) 2006. *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. 2008. « Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement », E. Correa Molina, C. Gervais (dirs.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 103-124.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2006. « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres ». *Bulletin Officiel* 1 (04/01/2007). [www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm].
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2010. « Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier ». *Journal officiel de la République française* 164. [www.legifrance.gouv.fr].
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2001. « Ley Orgánica 6/2001 de Universidades ». *Boletín Oficial del Estado* 307 [www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/].
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2006. « Ley Orgánica 2/2006 de Educación ». *Boletín Oficial del Estado* 106 [www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899].
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2007a. « ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas ». *Boletín Oficial del Estado* 312. [www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf].

- Ministerio de Educación y Ciencia. 2007b. « Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales ». *Boletín Oficial del Estado* 260. [www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf].
- Moral Santaella, C. 1998. *Formación para la profesión docente*. Granada: Force.
- Murillo, M. I. 2005. *Estudio de la Interacción como Proceso de Formación entre dos Profesores de Español como Lengua Extranjera y su tutora*. Barcelona: Universitat de Barcelona (mémoire de MA).
- Newby, D. et al. 2007. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Pallasco, R., L. Lafortune (dirs.) 2000. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L. et al. (éds.) 2001. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L., M. Crahay, J-M. De Ketele (dirs.). 2006. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L., M-C. Wagner. 2001. « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation », L. Paquay et al. (éd.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 153-179.
- Perrenoud, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Presseau, A., S. Martineau, J. M. Miron. 2002. « Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables », M. Boutet, N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages en enseignement*. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 167-181.
- Romainville, M. 2006. « L'illusion réflexive ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions* 3: 69-81.
- Saussez, F., N. Ewen. 2006. « La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelle? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation », J. Desjardins et al. (dir.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal: ACFAS, 45-68.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- SEMLANG. 2009. *Recommandations pour l'optimisation de la formation des enseignants en Europe*. [www.semlang.eu/Recommandations.aspx].
- Shulman, L. S. 1986. « Those who understand: Knowledge growth in teaching ». *Educational Researcher* 15(2): 4-14.
- Tardif, M., C. Lessard, L. Lahaye. 1991. « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant ». *Sociologie et société* 23(1), 55-69.
- Van Der Maren, J.-M. 2006. « Les recherches qualitatives: des critères variés de qualité en fonction des types de recherche », L. Paquay, M. Crahay, J-M. De Ketele (dirs.),

L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Bruxelles: De Boeck, 65-80.

Hacia un lenguaje más igualitario: El aporte de la literatura femenina

Élise Couture-Grondin
Université de Montréal

1. Introducción

Hasta hace relativamente poco tiempo, el dominio del discurso ha estado en manos de los hombres, ya que las mujeres se han visto relegadas a la esfera privada, sin mucha posibilidad de estudiar, de escribir, de emitir sus opiniones o de participar en la vida pública. El rol de la mujer en la sociedad era principalmente el de ser madre, cuidar a los niños y ser una buena esposa para su marido. No había otra opción. Por lo que respecta a la lengua, muchas asimetrías han sido registradas como elementos de un sistema sexista (por ejemplo *mujer pública* vs. *hombre público*), y han sido estudiadas desde diversos enfoques lingüísticos y sociolingüísticos, pero también desde la psicología, la historia o la antropología, y la perspectiva feminista. Además de saber si las mujeres tienen acceso al lenguaje, se ha investigado sobre si el lenguaje en sí era sexista.

Ángela Pérez García afirma que, dentro del abanico de investigaciones sobre esa problemática, “podemos esbozar principalmente dos líneas de estudio; por un lado, tenemos obras en las que se analiza el lenguaje utilizado por la mujer y, por otro, obras que han basado su estudio en el análisis de la lengua en su sistema morfológico, léxico y sintáctico” (Pérez García 2005: 196). Efectivamente, muchas investigaciones han resaltado las características sexistas del sistema lingüístico, para luego proponer soluciones y así evitar la discriminación. Otros han distinguido diferentes modalidades del discurso, separados en *sexolectos* (uso lingüístico diferente en cuanto a que el hablante sea mujer u hombre), pero también en tipos de discurso que, esta vez, escapan a una separación biológica. En esta línea, es interesante ver cómo es considerada la voz de la mujer en la sociedad y qué cambios provocan una mayor producción de literatura femenina. Desde luego, tendremos que definir lo que entendemos por voz femenina y literatura femenina; ya que si no, nos referiríamos a una condición biológica previa.

En este artículo, vincularemos entonces las dos líneas de estudios subrayadas por Ángela Pérez García y nos formularemos preguntas del tipo: ¿la lengua es sexista? ¿Cómo la mujer puede expresarse, a partir de su subjetividad, con el sistema lingüístico? ¿En qué manera la voz femenina logra efectuar cambios en el lenguaje y en la forma de pensar? De los textos que hablan del sexismo lingüístico, nos concentraremos sobre estudios de la lengua castellana (realizados sobre todo en España), aunque muchos de ellos se apoyan en estudios angloamericanos. No pretendemos hacer una compilación exhaustiva de todos los trabajos sobre dicha problemática, pero las obras que elegimos nos permitirán entender qué se considera como sexismo lingüístico, cuáles son las soluciones propuestas, así como la forma en que se presentan los límites de estos análisis.

Seguiremos con las características de la voz femenina que ha sido elaborada por escritoras hispano-americanas a partir de los años 1970, para tratar de exponer que este tipo de literatura contribuye a la elaboración de un lenguaje más igualitario. Veremos que los cambios que tenemos que hacer sobrepasan las correcciones del sistema y que la literatura femenina proporciona pistas para entenderlo.

2. El sexismo lingüístico

La correspondencia entre formas sexistas dentro del lenguaje y la subordinación de la mujer en la sociedad han llevado a la reivindicación de cambios en el sistema lingüístico con el fin de no transmitir estereotipos. Si en la sociedad actual las mujeres se han integrado al mundo del trabajo y pueden expresarse públicamente, ¿por qué seguimos empleando la expresión “mujer pública”? y ¿por qué no tenemos el léxico apropiado para designar oficios ocupados por mujeres (la pilota)? Muchos estudios han propuesto soluciones para un uso no sexista de la lengua; es decir, eliminar las asimetrías lingüísticas, no recurrir a estereotipos, no generalizar la voz masculina.

Aunque no todos los investigadores coinciden en la naturaleza del vínculo entre realidad y lengua, todos establecen una estrecha relación entre ambos que permite comprender en qué medida la lengua puede ser sexista, del mismo modo que la sociedad lo es. Mientras algunos establecen una relación biunívoca entre realidad y lengua, otros creen que el lenguaje influye en nuestra manera de percibir el mundo, incluso en nuestra conducta¹. Las *Recomendaciones para un uso no sexista de la lengua* rechazan este tipo de presupuestos que según ellos “implican una serie de contradicciones como culpabilizar al género gramatical del sexismo lingüístico, es decir, culpabilizar a la lengua por lo que ocurre en la sociedad” (Pérez García 2005: 181). Otros autores rechazan el estudio del sistema lingüístico como tal y ponen de relieve el estudio de la lengua en contexto, en el uso lingüístico y en los elementos pragmáticos del lenguaje.

Violi (1991: 36) matiza la propuesta precedente al decir que: “naturalmente, los dos planos, el de la lengua como sistema y el de la utilización lingüística, no están separados, sino que entran en una interacción recíproca”. Resulta interesante ver la complejidad subyacente del sexismo lingüístico que está presente en varios niveles de la comunicación (escrita u oral). Hay que considerar el enunciado (el sistema), pero también la razón por la cual una persona ha elegido expresarse de tal forma, comprender cómo el mensaje es recibido y cómo el discurso se inscribe en un contexto. Todos estos elementos pueden ser causas de la discriminación. El peligro es considerar la lengua como un medio estático: sea que simplemente reproduce la realidad (hay una coherencia entre el significante y el significado), sea que el lenguaje determina nuestra manera de pensar. Suardiz (2002: 144-145) afirma que “no debe olvidarse, en todo caso, que si el lenguaje ejerciera un control absoluto sobre el pensamiento, no podrían tener lugar cambios sociales que desafiaran y superaran las restricciones impuestas por el lenguaje”. No consideramos entonces la

¹ El primero, el isomorfismo, es la base de la creencia de que si la sociedad es machista, el lenguaje será machista. El segundo es el relativismo lingüístico, proveniente de la teoría de Humbolt, que supone que una lengua con una estructura sexista nos hace pensar de forma discriminatoria, así que tendríamos que cambiar el sistema (Pérez García 2005: 178-82).

lengua como un sistema abstracto, ni como una estructura fija, sino más bien como una fuerza productiva.

El sexismo lingüístico ha sido estudiado a varios niveles de la lengua. Veremos en esta sección cómo se manifiestan las asimetrías en tres niveles específicos. Empezaremos con el léxico, uno de los elementos más estudiados y dentro del cual se han realizado mayores cambios; después, prestaremos atención a la sintaxis, donde se presenta discriminación más sutil, pero más profunda, y terminaremos con el género gramatical, que provoca un debate entre los investigadores y con el que regresaremos a la cuestión de la relación entre lengua y realidad.

El léxico

Uno de los elementos sexistas más notable en cuanto al léxico es el dual aparente; es decir, las diferencias de significado entre algunas formas gramaticales femeninas y masculinas que tienen la misma base. Por ejemplo, “el varón es entretenido porque es chistoso, divertido y tiene ingenio; la mujer, en cambio, es entretenida cuando es la querida a la que su amante sufraga los gastos” (Calero Fernández 1999: 101). Otros ejemplos notables son las palabras *barragán*, *fulano* y *zorro* que significan respectivamente un *hombre valiente*, un *hombre cualquiera* o un *hombre astuto*. Esas mismas palabras en su forma femenina (*barragana*, *fulana*, *zorra*) se refieren a una prostituta. Agregamos a ello que se halla en el idioma español una gran cantidad de palabras que se refieren a la mujer que vende su cuerpo contra una o dos palabras para el hombre que lo hace. “Miguel Casa (1990) ha podido documentar 725 eufemismos y disfemismos de *puta* a este lado del Atlántico (se refiere a España), a los que hay que añadir 184 designaciones del español americano” (Calero Fernández 1999: 110). La presencia de un cierto léxico en la lengua es reveladora del pensamiento y de la sociedad. Las múltiples maneras de nombrar a una mujer “puta” y las palabras que faltan para nombrar los oficios honorables de las mujeres vehiculan esa idea de que las mujeres públicas son mujeres prostitutas.

Hay efectivamente una asimetría dentro del léxico del mundo laboral. Por una parte, se nota la ausencia de equivalentes femeninos para algunos oficios, por ejemplo, “albañil, alfarero, bombero, cantero, chófer, fogonero, fresador, herrero, hojalatero, picapedrero, soldador” (Calero Fernández 1999: 109). Sin embargo, por la necesidad de nombrar a una mujer que ejerce estos oficios se ha formado un “femenino analógico tal como albañila, alfarera, bombera”, aunque esas formas pueden resultar todavía malsonantes a muchos hispanohablantes. Por otra parte, se utiliza el femenino para los oficios reservados tradicionalmente a la mujer como “agujadera, azafata, chacha, costurera, fregona, niñera, nodriza, zurcidera” que son trabajos ligados sobre todo al ámbito doméstico (Calero Fernández 1999: 109).

El léxico sirve también para vehicular estereotipos en cuanto al rol que tiene la mujer en la sociedad: “Estereotipos sexuales existentes [...] parecen afianzarse a través del léxico referente a la familia y al matrimonio” (Fernández de la Torre Madueña 1999: 7). El análisis de la utilización de ciertas palabras en la literatura puede ser un buen indicador de la valoración social de ciertas identidades. Por ejemplo, el rol social de la esposa o del esposo es representado de maneras distintas en la literatura. Cuando se buscan esas dos palabras en la base de datos del *Corpus del español* nos damos cuenta de la diferencia

con la cual se describen los dos en los textos literarios. La esposa es vista desde una visión masculina y se le atribuyen los calificativos, dentro de los más usuales, *amada, perfecta, pequeña, adorable, cristiana, buena, bellísima*. La mayoría da una descripción de la esposa, según los deseos del marido, sobre sus atributos físicos o morales. Esos adjetivos confinan a la mujer en un rol de objeto, que existe por la mirada de su marido. Por el contrario, se describe al esposo como *digno, próspero, glorioso* que son adjetivos que lo valora por sí mismo (cf. *Corpus del español*).

Suardiz subraya que a la mujer se le enseña a ser dependiente: nota el desprecio a la mujer soltera y la dependencia de la mujer hacia su marido (2002: 171-8). En los tratamientos de cortesía: “*Señora/señorita* corresponden en nuestra sociedad a mujer casada o soltera, respectivamente” (Meseguer 1994: 26). Por el contrario, solamente se utiliza “señor” para el hombre, por lo que no asociamos tanta importancia a su estado civil. Se podría concluir que al hombre lo consideramos por sí solo, mientras que a la mujer se la considera dependiente del marido, o del padre. Esta tendencia se encuentra también en la valoración de la mujer según atributos de belleza, que es una cualidad más bien pasiva. Por otra parte, el hombre es caracterizado por cualidades activas.

Al revisar el léxico, podemos destacar la idea que se hace de la identidad femenina y masculina. La mujer es, ante todo, vista como un instrumento de reproducción y así se le otorga el instinto maternal que le empuja a darse a los otros, a sacrificarse. Por otra parte, “para muchos en nuestra cultura, una mujer fuerte no es una “verdadera” mujer” (Castellanos 1995: 1). Estas etiquetas que se le atribuyen a la mujer son, en efecto, productos de la sociedad, que circulan por medio de los discursos. Sin embargo, no hemos de olvidar que se otorgan etiquetas también a los hombres como la de *proveedor* o de *macho viril y fuerte*. Si el sujeto masculino no corresponde a esas características se le definirá como afeminado. La voluntad por evitar estos estereotipos es válida tanto para modelos de identidad femenina como masculina. Lo que se busca es más bien una manera de pensar, de comunicar que no imponga una única manera de ser.

Las soluciones que se han propuesto para combatir el sexismo presente en el léxico han sido numerosas. Parece que es uno de los niveles de la lengua en que los cambios tienen mayor influencia: “Como es sabido, de los distintos niveles de la lengua, el más propenso al cambio es el léxico y, en consecuencia, los cambios léxicos son apreciados con mayor facilidad por los hablantes” (Fernández de la Torre Madueño 1999: 7). La proposición más extendida es crear un femenino por cada masculino, pero ante todo, lo importante es ver en qué contexto se utilizan esas palabras. Aunque las soluciones propuestas para cambiar directamente el léxico son valiosas, hace falta también cambiar la manera de estructurar el pensamiento. Los estereotipos y la discriminación van más allá del significado.

La sintaxis

Según Meseguer, el sexismo sintáctico se encuentra a un nivel mucho más profundo de la lengua que el léxico ya que puede ocurrir inconscientemente y que es cuestión de mentalidad. Hablamos aquí de “la estructura de las oraciones, de los párrafos e incluso del discurso todo” (Meseguer 1994: 55). A este nivel los cambios son más difíciles de aplicar. Notamos aquí dos fuentes importantes de sexismo.

Por una parte, Meseguer señala que el discurso es a veces escrito desde un punto de vista androcéntrico, masculino y conlleva la suposición de que todos los lectores u oyentes son varones; por ejemplo, “Hasta los acontecimientos más importantes de la vida, como elegir nuestra esposa o nuestra carrera, están determinados por influencias inconscientes” (Meseguer 1994: 58). Para evitar el androcentrismo, habría que cambiar *esposa* por *cónyuge* y suponer que el receptor del mensaje puede ser tanto mujer como hombre.

Por otra parte, el salto semántico ocurre cuando se utiliza el masculino como genérico, pero luego el mismo término se refiere al grupo específico de hombres; por ejemplo: “Los ingleses prefieren el té al café. También prefieren las mujeres rubias a las morenas” (Meseguer 1994: 63). Provoca una confusión porque el término “ingleses” tendría que representar también a las mujeres, pero nos damos cuenta en la segunda frase que no es el caso.

García Meseguer afirma que sabemos que hay sexismo si, al cambiar el femenino por un masculino o viceversa, el sentido de la frase se pierde (1994:24-25). Aplicamos esa “regla de inversión” al primer enunciado: “Hasta los acontecimientos más importantes de la vida, como elegir *nuestro esposo* o nuestra carrera, están determinados por influencias inconscientes”. Mientras en la primera versión, podíamos tomar el enunciado como regla general, en la segunda, hace falta el contexto que supongamos nos diría que el enunciador es una mujer. Por otro lado, “Los ingleses prefieren el té al café. También prefieren los hombres rubios a los morenos” lleva también a equívocos. Por tanto, y según las teorías de Meseguer, en ambas oraciones podríamos percibir un cierto sexismo.

El género gramatical

Otra forma sexista del lenguaje se ha señalado en el género gramatical. Se dice que, en el lenguaje, existe una subordinación de un género al otro y se nota la ausencia de la mujer en los enunciados. Se critica el predominio del masculino para hablar de un grupo mixto: aun en situaciones donde hay cien mujeres y un hombre, vamos a ocultar la presencia femenina para hablar en masculino. En las frases, “los alumnos asisten a la clase” o “los niños están viendo una película”, no sabemos si hay alumnas o niñas. El ejemplo máximo de esto es el empleo genérico del término *hombre* para hablar de todos los seres humanos. En contra de las asimetrías, ciertos autores han propuesto formar un femenino por cada masculino existente (piloto, pilota) o de utilizar el artículo para diferenciar el masculino del femenino (el/ la piloto). Otra propuesta, que implica un cambio mayor, sugiere utilizar el neutro:

ampliar el dominio del neutro ("lo estudiante" cuando no interese determinar el sexo o se refiera a ambos), poner el sufijo masculino a palabras que no lo tienen ("señoro") o cambiar el sufijo de sustantivos masculinos cuando terminan en *-a*: *pianisto*, *astronauto*, usar terminaciones neutras en plurales epicenos (*mis hijes*) (Montes Giraldo 1997: 10).

A pesar de que esas soluciones parezcan atractivas, varios autores afirman que estos cambios de la lengua van contra la economía del lenguaje (Calero Fernández 1999, Gallardo Paúls 1995, Meseguer 1994) y que tienen como resultado incorrecciones gramaticales.

En lugar de cambiar estas formas, estos autores explican que el cambio debe producirse en la mente y dejar de asociar el género gramatical con el sexo biológico. Apoyándose en el trabajo de Greenberg, que especifica que el género viene del término latín *genus* que significa “clase”, Montes Giraldo afirma que el “género es un sistema de clasificación de los nombres en grupos o clases que pueden incluir o no la clase *sexo*” (1997: 1). La igualdad que se busca entonces entre los hombres y las mujeres en la sociedad no sería adecuada para el género gramatical, que sería “neutro”. Álvaro García Meseguer incluso menciona que, a partir de su estudio sobre el género gramatical, la lengua castellana no es sexista¹. El carácter sexista del lenguaje vendría de la sensibilidad del oyente o de la elección del hablante, pero no del sistema como tal (1994).

A parte de subrayar el carácter irritante de estos cambios para un hispanohablante, Gallardo Paúls explica que el sexismo presente en el lenguaje no se encuentra en el enunciado sino que pasa por la enunciación:

se puede hacer un discurso completamente sexista y discriminatorio sin incurrir en ninguno de estos usos [...] la estructura superficial sólo refleja un nivel de comunicación; lo no dicho, lo transmitido a través de las presuposiciones, implicaciones y sobreentendidos puede ser mucho más importante en la transmisión ideológica que los elementos presentes en el texto (1995: 168).

La intención del hablante no es tan importante ya que el discurso no concuerda siempre con lo que el autor ha querido expresar: “Ni nuestras intenciones se materializan en los hechos ni las interpretaciones de nuestros enunciados pueden ser controladas por adelantado por la intención misma” (Burgos y Aliaga 2002: 84). El texto, una vez producido, sigue existiendo fuera del alcance del autor.

En definitiva, no podemos pensar que la lengua determina del todo el pensamiento y que solo al realizar un cambio del sistema lingüístico, la comunicación será menos discriminativa. Jonathan Culler afirma que el lenguaje es “a la vez la manifestación concreta de la ideología –las categorías con las cuales un hablante está autorizado a pensar– y el lugar de su cuestionamiento y reforma” (Culler 2004: 76). El sexismo lingüístico y las propuestas para un uso no discriminatorio no pueden ser entendidos solamente a través de la estructura del lenguaje y del enunciado como tal, sino a través de la enunciación, de la posición del hablante y, sobre todo, del contexto del discurso.

3. Voz femenina: Hacia la creación de un lenguaje igualitario

¹ La compara al inglés que, según él, sí es sexista porque el género gramatical coincide con el sexo y que cuando no hay que identificar un sexo, se utiliza el neutro. También subraya la diferencia entre los posesivos ingleses *her/him* y el español *su*. Mientras en español podemos decir “el asesino y su víctima” utilizando una palabra masculina y otra femenina sin que haga referencia al sexo de las personas, en inglés se dice “the murderer and his victim”. Por el pronombre *him*, la frase supone que el asesino es masculino (Meseguer 1994: 68-69). Sin embargo, parece dudoso declarar que la lengua inglesa es sexista y no la española sobre la base del género gramatical. En otra parte leemos: “no hay ninguna esencia sexista inherente a la lengua inglesa, puesto que, a través de la lucha, el feminismo puede rectificarla” (Moi 1988: 166).

La problemática sobre el sexismo lingüístico forma parte de una reflexión mayor para hacer de las relaciones un intercambio más justo y para deshacerse de las estructuras del pensamiento que jerarquizan las categorías. La separación entre mujer y hombre es una de esas jerarquías que marcan el pensamiento occidental¹; y la literatura femenina a partir de los años 1980 en América hispánica está caracterizada por esa voluntad de subvertir los modelos patriarcales. Apoyándose en los trabajos de Cixous, Ballesteros define la literatura femenina como “la literatura escrita por las personas que luchan contra la lógica falocéntrica dominante, rompen las limitaciones de la oposición binaria (masculino/femenino) y gozan con los placeres de un tipo de escritura más abierta” (Ballesteros 1994: 19). Buscar una escritura específica femenina puede llevar a equívocos, porque el término diferenciador “femenina” puede ser asociado al sexo de la mujer. Al contrario podríamos decir que este tipo de escritura tiene dos objetivos mayores: desenzualizar la identidad femenina y proponer un discurso alternativo al hegemónico. Veremos entonces cómo llegamos a hablar de “literatura femenina” para luego definir el término.

Diferencias en el uso lingüístico entre mujeres y hombres

Un campo de investigación importante en lo que atañe a la lengua y los géneros estudia las diferencias en el uso lingüístico según el sexo. Paradójicamente, ello toma como punto de partida las creencias esencialistas acerca del habla femenino y masculino. Los estereotipos sobre la mujer son enumerados por García Basauri así:

tiende a hacer hincapié reiteradamente en su emotividad exagerada, irracionalidad, vehemencia, voluptuosidad amenazadora, ausencia de criterio, ligereza de juicio, tendencia a la envidia y a la ociosidad, ambición, capacidad de manipulación, falta de constancia, etc. (García Basauri 1991: 16).

Es conveniente notar que tales prejuicios en cuanto a la expresión femenina han sido la justificación de su exclusión del canon literario, pero también fuente de descalificación de todo tipo de expresión proveniente de la mujer. Eltit habla del ser escritora en Chile y de la actitud distinta hacia sus textos que son considerados como demasiado “intelectuales”: “El *no se entiende*, que aplicado a algunos autores hombres quizás pudiera ser una frase prestigiosa, un desafío de lectura, en mi caso ha terminado por ser un slogan determinista y excluyente” (Eltit 2000: 175). No se juzgan los textos de la mujer como los de los hombres.

A pesar de que esa diferencia disminuya el lugar de la mujer dentro del discurso, no convendría tampoco decir que solamente hay buena o mala literatura, bajo el pretexto de que no hay que hacer diferencias entre los textos escritos por mujeres y por hombres. “Decir que el lenguaje y la escritura son in/diferentes a la diferencia genérico-sexual refuerza el poder establecido al seguir encubriendo las técnicas mediante las cuales la

¹ Algunas autoras dicen que la separación entre hombre y mujer es paradigmática de las demás separaciones del binarismo occidental: sociedad-naturaleza, razón-pasión, moderno-tradicional, Norte-Sur etc. Prefiero aquí seguir las críticas que toman esta oposición sexual como una entre otras y que buscan deshacer todas esas separaciones jerárquicas. En este sentido, el feminismo se presenta como crítica del modelo binario de pensamiento, pero sobre todo busca formas alternativas para pensar nuestro mundo.

masculinidad hegemónica disfraza con lo neutro –lo im/personal– su manía de personalizar lo universal” (Richard 1993: 34). ¿Dónde está la diferencia, entonces? ¿En qué se caracteriza el discurso femenino? ¿Cómo hacer para no caer en estereotipos y esencias?

A partir de los años 70, la sociolingüística y el interés por las diferentes variables de lengua, hizo que la variable sexo tomara mayor importancia (Aleza Izquierdo 1995: 154). Una obra precursora de este campo fue *Language and Woman's Place* de Robin Lakoff (1975) que llevó a considerar los *sexlectos*, las variaciones del habla según el hablante sea mujer u hombre, en el estudio del lenguaje¹. La obra de Lakoff “se basa en la idea de que la mujer aprende a utilizar una serie de expresiones de carácter menos asertivo o tajante ya que para “ser mujer” la sociedad impone un modo de hablar determinado.” (Pérez García 2005: 196). Resalta diferencias a nivel de la entonación, del léxico y de la sintaxis; por ejemplo, el uso de expresiones como *¡Vaya por Dios!*, en lugar de *¡Mierda!*, o un uso mayor de formas interrogativas. No explica este fenómeno por un carácter biológico inherente a la mujer, sino por su situación social, porque no han recibido, a lo largo de su educación, los instrumentos para “expresarse con seguridad y rigor” (Burgos y Aliaga 2002: 72).

Toril Moi objeta a ese tipo de explicación que una vez establecida la razón social, por lo tanto no esencial, de las diferencias, “las estructuras del lenguaje de estos grupos se consideran rígidas e invariables” (1988: 162). Lakoff toma un grupo, las mujeres, que han sido excluidas del discurso oficial y que, por ello, se diferencian en su uso de la lengua. Las estructuras lingüísticas utilizadas por este grupo terminan por ser tan rígidas como en un análisis que unifica estas discrepancias. Por otra parte, las diferencias de habla que se basan en el sexo tienen que considerar otros elementos ya que la variable de sexo es solamente una variable entre otras como la clase social, la edad, el nivel de educación (Gallardo Paúls 1995: 169).

Para explicar la particularidad de la escritura femenina, Reina Roffé pregunta ¿Desde dónde producimos las mujeres? Esta pregunta remite a que la mujer pertenecería a un lugar distinto al hombre, un lugar marginal al cual la mujer ha sido relegada en cuanto a la producción literaria. Según ella la especificidad de la voz femenina es justamente ser “otra” y encontrar una voz alternativa que se opone al discurso dominante (1995: 15). Es cierto que las mujeres han sido excluidas del canon literario, pero desde este lugar marginal aquellas pueden producir textos “diferentes”. Se trata de apropiarse de múltiples espacios desde donde expresarse para minar la concentración del poder; por lo tanto, es “necesario mantener con firmeza una postura ética pluralista y respetuosa de la marginalidad” (Trevizan 1997: 4).

Hacia la feminización de la literatura

Medeiros-Lichem habla de un boom literario para caracterizar la producción de textos escritos por mujeres durante los años 80: “In the past decades, Latin American women

¹ Otra investigación muy importante en este campo fue la de Labov (1971-1991) que trabajó sobre “el hecho de que las mujeres tiendan a emplear los rasgos lingüísticos prestigiosos con más frecuencia que los hombres” (Román 1995: 174).

writers have produced a significant body of fictional writing which can be paralleled, because of its aesthetic and social maturity, to the Latin American (masculine-only) boom of the 1960s” (Medeiros-Lichem 2002: 1). Varias de esas escritoras escriben apropiándose una voz femenina y criticando al discurso oficial que las silencia.

Llamamos a cierta producción literaria como “literatura femenina”, pero esta expresión es ambigua: por un lado, perjudicamos a la producción de las mujeres que quedan en una categoría aparte, excluida del canon¹; por otro, este espacio llega a ser un lugar alternativo de enunciación que permite la creación de un discurso no hegemónico. Cabe precisar entonces que hablar de literatura femenina no implica solamente al sexo femenino; Cixous precisa que no es el sexo del autor lo que cuenta, sino su estilo y para no llevar a equívocos habla de la “escritura que llaman femenina” o de la “feminidad libidinosa que se puede leer en obras de autor de sexo masculino o femenino” (Moi 1988: 118).

Richard también se hace más precisa al hablar de una “feminización de la literatura”. Ella distingue entonces entre dos procesos de escritura: “la semiótico-pulsional (femenina) que siempre desborda la finitud de la palabra con su energía transverbal, y la racionalizante-conceptualizante (masculina) que simboliza la institución del signo y preserva el límite socio-comunicativo” (Richard 1993: 35). Estas “fuerzas de subjetivación” no corresponden a una categoría biológica del individuo, sino que constituyen dos movimientos de la escritura, que pueden estar presente en un mismo texto, de cualquier autor. La fuerza “semiótico-pulsional” sería la característica que buscamos subrayar en la literatura femenina ya que “desborda” los límites del lenguaje y mantiene esa relación transgresora con el discurso hegemónico. Es el juego entre las modalidades del discurso, entre la fuerza “masculina” y la fuerza “femenina” que provoca el cambio en la comunicación.

La literatura femenina introduce ese cuestionamiento que opone las incertidumbres al logocentrismo, la parcialidad al universalismo y los desequilibrios a los modelos rígidos de identidad:

La ruptura con el *yo* unívoco y totalitario de la cultura patriarcal y la búsqueda de un espacio *femenino* son rasgos definitorios de la posmodernidad que se ofrecen y se presentan como rasgos de una modalidad abierta a mujeres y hombres (Ballesteros: 19-20).

No sirve de nada destruir modelos tradicionales para después encerrar a la mujer en otros. “Lo que debemos hacer es admitir la pluralidad, la diversidad, la diferencia entre distintas personas, ya sean hombres o mujeres. La tarea feminista, entonces, consiste en “deconstruir todos los conceptos de mujer” (Castellanos 1995: 5). La literatura de mujeres no es la literatura escrita por mujeres, ni una literatura que proporciona imágenes

¹ Por ejemplo, en los programas de literaturas en las universidades se suele ofrecer un curso sobre “literatura femenina” que resalta la producción de textos hechos por mujeres. Por una parte, un curso sobre “literatura femenina” puede tomar muchas formas ya que los textos pueden ser muy diferentes. La gran variedad de textos hace difícil ponerlo en la misma categoría de “femeninos”. Además, no todas las escritoras son feministas; incluso, algunas pueden adoptar una voz que se conforme al discurso hegemónico. Por otra parte, esa necesidad por hablar de manera separada de la literatura femenina viene de una ausencia –o escasa presencia– de textos escritos por mujeres en los demás cursos de literatura.

de la mujer, sino que es una escritura en devenir, una escritura que busca transgredir las leyes normativas del lenguaje.

4. Aporte de la literatura femenina

Por un lenguaje abierto

Si consideramos que el sexismo es inherente a la lengua; que ha sido creado por el hombre (género masculino) y que, por eso, la mujer es invisible, vemos entonces el lenguaje como estático, como una estructura. No percibimos la relación de poder que se juega en los signos, ni la productividad del lenguaje.

El significado de un signo se extiende –el signo se vuelve “polisémico”, deja de ser “unívoco”– y aunque es cierto que el grupo dominante se impone en un determinado momento en la producción intertextual del significado, esto no quiere decir que la oposición haya quedado reducida a un silencio total. La lucha de clases confluye en el signo (Moi 1988: 166).

Bajtín critica el objetivismo abstracto por considerar la lengua como una estructura ideal, con significado transcendente, que se estudiaba a partir de los enunciados. Así, hace falta una transición entre los signos y la expresión en su totalidad (Moi 1988: 163). Julia Kristeva propone ver el lenguaje como un “proceso de significación heterogéneo en y entre los sujetos hablantes” lo que debería llevarnos a estudiarlo como “*discurso* específico más que como *langue* universal” (Moi 1988: 162). No hay entonces una lengua estática con usos diferenciados, sino que hay que tomar cada discurso, en su proceso de significación, dentro de un contexto.

Bajtín propone una teoría de la enunciación, en la que se mira a la lengua en uso, en su contexto. Eso abre el estudio, en vez de cerrarlo, ya que el contexto puede ser múltiple. La única forma de llegar a resultados interesantes con dichos textos es considerar la expresión completa (el texto en su totalidad) como objeto de estudio, lo que supone estudiar sus expresiones ideológicas, políticas y psicoanalíticas, y sus relaciones con la sociedad, la psique y con otros textos (Moi 1988: 163-164).

Si bien es cierto que las soluciones propuestas para eliminar el sexismo lingüístico pueden llevar a expresarse de manera no discriminatoria, estos cambios deben ser realizados junto a otros. Analizar el “discurso femenino” puede ser interesante para ver en qué contexto la mujer toma la voz, cómo llega a transgredir la autoridad y a elaborar un lenguaje alternativo, cómo estos textos siguen siendo interpretados en la sociedad y como se relacionan con otros textos. Podemos destacar tres grandes aportes de la literatura femenina para un lenguaje menos sexista, al empezar por esa idea de un lenguaje más abierto con el que juegan las escritoras, pero también ofrecen un concepto de identidad renovado y una definición de objetividad que cambia la manera de ver la “realidad”.

Por una identidad fluida

Vimos en la primera parte que el lenguaje sirve para vehicular modelos de identidad que encierra a la mujer en estereotipos. La literatura femenina ha luchado, sobre todo en un primer momento, en desafiar estos estereotipos ofreciendo otras “versiones” de la vida de mujeres¹. La literatura femenina en este sentido contribuye a cambiar el imaginario colectivo al ofrecer nuevas pautas sociales. Sin embargo, más que deshacer las etiquetas, la literatura femenina ha ofrecido una idea diferente de la identidad que es más fluida, que puede cambiar en el tiempo. En efecto, las mujeres no querrían suplantar el modelo de mujer-madre o mujer-ama de casa por otro concepto igualmente restrictivo. Para realmente liberarse de estas categorías, hay que considerar las identidades sexuales y sociales como heterogéneas, plurales y posiblemente contradictoria:

Le exigen al feminismo repensar la identidad social y sexual: la identidad ya no como la autoexpresión coherente de un *yo* unificado (por “femenino” que sea el modelo), sino como una dinámica tensional cruzada por una multiplicidad de fuerzas heterogéneas que la mantienen en constante desequilibrio (Richard, 1993: 41).

Muchas veces las escritoras presentan personajes cuya identidad es ambigua o plural. Cuando retoman los estereotipos, o lugares comunes de la lengua, es para convertirlos por el uso de la ironía: “La repetición de tácticas irónicas articuladas por primera vez en Hispanoamérica por Sor Juana es otro denominador común de las obras que hemos releído: la cita actúa como aceptación de un canon feminista regional” (Gomes 1997: 251). Gomes resalta la ironía como característica que diferencia los textos escritos por mujeres hispanoamericanas y “permite el desarrollo de una voz reflexiva que tiende a lo “marginal” y a la “desacralización” de sujetos ideológicos” (Gomes 1997: 236). Pueden subvertir, por medio de esta táctica narrativa, las identidades ideales tradicionales.

La intertextualidad también es importante ya que el canon ha sido principalmente masculino y que los textos de “referencia” son escritos por hombres. Al trazar una historia del ensayo feminista en Hispanoamérica, Miguel Gomes muestra que hay cierto canon femenino que empieza con los textos de Sor Juana en el siglo XVII. La cita a otros textos femeninos enriquece el discurso femenino, pero algunas escritoras retoman historias o cuentos populares, de la tradición masculina, para reescribirlo desde la voz femenina. Es el caso de Luisa Valenzuela que reescribe los cuentos de Perrault, en la sección “Cuento de hades” del libro *Simetrías*, para convertir estas historias moralizadoras en “ejemplos de libertad en lugar de llamados al sometimiento” (Valenzuela 2001: 215). Luisa Valenzuela recurre a la ironía al contar la *Bella Durmiente*, que titula “No se detiene el progreso”:

Ha transcurrido un siglo. La princesa de los dones está como entonces, como en el momento de dormirse: bella, resplandeciente, refinada, hacendosa, más misteriosa que nunca. Y bastante atrasadas de noticias. [...] El príncipe azul sólo atina a

¹ En los años 70, autoras como Showalter estudiaban la literatura femenina como todo texto escrito por mujeres, entendiéndolos como perteneciente a una subcultura (Moi, 66). Se pensaba que siendo mujer, la escritora revelaría una esencia femenina que sería diferente de una escritura masculina y que así se podría oponer a nuevas imágenes de la mujer.

cambiarle el ajuar. Es así como la quiere, con ideas de antes y la moda de su tiempo (Valenzuela 2008: 74).

La escritora muestra como la mujer tiene que ser pasiva y bella, sin preocuparse por el mundo circundante. Muestra la relación desigual entre el príncipe y la princesa y, por la parodia, sugiere que quizás no es el mejor camino para una mujer el de “esperar” a su príncipe azul.

Para “desconstruir” tal imagen fijada de la mujer, las escritoras reivindican su sexualidad que por mucho tiempo había estado presente a través del deseo masculino o censurado. Dentro de una estructura patriarcal, “la sexualidad femenina es sólo ser para el deseo del otro, no desear al otro” (Castellanos 1995: 13). Hablar directamente de una sexualidad femenina representa una etapa hacia la formación de una identidad profunda del sujeto femenino. La reformulación del rol social de la mujer, así como la imagen que proyecta, cambia necesariamente el lenguaje. Carmen Martín Gaité es una de esas escritoras que quieren ofrecer nuevas pautas. En *La reina de las Nieves*, se registra la ausencia de eufemismos junto con el tratamiento de la homosexualidad. El tema de la sexualidad en la obra destruye la dicotomía que vemos normalmente en el pensamiento occidental (mujer/hombre, razón/sentimiento); justifica la reivindicación de la homosexualidad como algo bueno, pero no sólo eso, sino como la búsqueda de una heterosexualidad distinta no polarizada en homosexual / ambiguo / heterosexualidad, sino un tipo de sexualidad más amplia (Postigo Pinazo 1999: 297).

Es importante decir que la literatura femenina no lucha simplemente por una igualdad entre mujeres y hombres, sino que trabaja para destruir una visión del mundo que ha sido simplificado a una oposición binaria (mujer/hombre) en la cual el hombre prevalece. La teoría que subraya que los discursos encierran las identidades en la matriz heterosexual, es decir, que los textos admiten implícitamente que todos los personajes son heterosexuales. Por el contrario, los textos femeninos exponen una sexualidad abierta que trata de deshacer las jerarquías hombre-mujer, heterosexual-homosexual y que presentan sujetos en desequilibrios. Se puede citar, entre otras, a escritoras como Luisa Valenzuela, Diamela Eltit, Cristina Peri Rossi, Gioconda Belli, Rosario Ferré, Rosa Chacel, Pía Barros.

La literatura femenina trata de destruir los moldes establecidos para crear otras posibilidades. Por lo tanto, la literatura participa en el devenir individual y colectivo. Liliana Trevizan subraya que “la literatura femenina logra un texto de la especificidad sin perder la capacidad de hablar de la globalidad” (1997: 130). Las mujeres vinculan cuestiones muy personales como la sexualidad con la política; hablan de problemas privados, como la violencia conyugal, la infidelidad, el divorcio, el aborto, la homosexualidad, etc. tomándolos como problemas sociales.

La base de una nueva objetividad

La subversión del lenguaje por las mujeres significa no seguir las exigencias sociales que se les impone y que les restringe en su discurso. Así se quiere destruir el tópico según el cual hay un vocabulario o temas que no son adecuados para las mujeres o que aún sería mejor que permanecieran calladas. Hay muchas escritoras que han reivindicado un

lenguaje crudo, en el cual los eufemismos están ausentes. Se privilegia un discurso directo que puede expresar la realidad con mayor fidelidad.

“La literatura femenina [...] es mucho más realista que la otra. Preguntas, incertidumbres, búsquedas, contradicciones. Dicen que la literatura femenina está hecha de fragmentos. Repito que es cuestión de realismo” (Luisa Valenzuela 2001: 134). Esta noción de realidad se pone en tela de juicio ya que la organización del mundo en una estructura cartesiana que no representa lo que vemos cotidianamente. Las estructuras fijas no nos permiten resaltar la complejidad de las situaciones. Vimos antes que la identidad se define por sus desequilibrios:

Donde el sujeto de tal conocimiento se reconoce a sí mismo como dividido, contradictorio [...] esta parcialidad puede convertirse en la base de una nueva objetividad (Waller 2008: 244).

La parcialidad del punto de vista contrasta con el ojo masculino que pretende tener un conocimiento total y universal, con el punto de vista androcéntrico.

Esa “nueva objetividad” admite presencia de discurso autorreflexivo que parte de la subjetividad de la mujer¹. Es el caso de Rosario Castellanos que incluye a menudo elementos autobiográficos en sus textos.

Debe entenderse la cualidad dialógica de los ensayos de Castellanos que representa, precisamente la preocupación con el lenguaje como vehículo de entendimiento del mundo y del otro, más allá del propio subjetivismo. El lenguaje sirve para examinar instituciones falsas, prejuicios anticuados y todas las jerarquías que se mantienen en nombre de la tradición y cultura mexicanas (Llanos Mardones 1995: 71).

Un texto escrito desde la subjetividad no implica necesariamente que se trate de temas privados. Por ejemplo, al hablar de la sexualidad, las escritoras establecen un vínculo con el ámbito político y, en el caso de América del Sur, con la represión padecida durante las dictaduras de los años 70. Hablar de lo privado se vuelve entonces una lucha política²: “Al dar la voz a lo silenciado, la escritora viene a desestabilizar el discurso patriarcal y a traspasar las barreras tanto de la censura, como de la autocensura” (Medeiros-Lichem 1997: 167). Al desvelar lo no dicho y al partir de la propia subjetividad, las escritoras desafían al concepto de “verdad” y proponen otras versiones de la vida individual y colectiva.

5. Consideraciones finales

Las mujeres han sido desacreditadas en cuanto al uso del lenguaje, pero esa misma exclusión ha permitido la elaboración de un discurso “otro”, que desafía las estructuras tradicionales del lenguaje. El lugar marginal que ha ocupado le ha permitido tomar

¹ Es una objetividad diferente porque no es la separación entre objeto y sujeto, objetividad y subjetividad. La parcialidad del sujeto nos lleva a no querer un concepto de mujer fijo, ya que se ve la identidad como un proceso, algo fluctuante que no sigue estereotipos. Decimos que es “objetivo” en el sentido aportado por Luisa Valenzuela en el párrafo anterior: ver la realidad como es, es ver la complejidad de esta.

² Remite al eslogan angloamericano “The personal is political” que proviene de la segunda ola feminista en los años 70.

distancia con el discurso hegemónico. En el caso de la literatura femenina en Hispanoamérica de los años 80 hasta hoy en día, la voz de la mujer ha sido muy importante por haber denunciado los abusos del gobierno y las injusticias cometidas contra las mujeres. Además, las escritoras cuestionaron el lenguaje y sus estructuras, convirtieron los estereotipos en ejemplos de libertad y propusieron una manera diferente de ver la sociedad. Así participaron en la elaboración de un proyecto democrático e igualitario.

Una preocupación en lo que concierne la relación entre mujer y lenguaje es la presencia del sexismo dentro del sistema lingüístico. Sin embargo, vimos que el sexismo en el lenguaje sobrepasa el enunciado y que este debe ser considerado en contexto, en un contexto que puede variar. Ello se opone a la idea estructuralista del lenguaje, pero tampoco es producible rechazar por completo los cambios que se pueden hacer dentro de la lengua. El sexismo se puede manifestar de varias formas, a diferentes niveles de la lengua. Lo mejor sería no escindir ninguna solución que pueda contribuir a una comunicación liberada de discriminación.

Desde luego, nuestro interés se ha limitado al problema del sexismo, aunque otras formas de exclusión pueden aparecer mediante el lenguaje. Sin embargo, la elaboración de un lenguaje más igualitario concierne a todos y toca todo tipo de violencia en la expresión. Nos concentramos en la producción literaria femenina en Hispanoamérica para ver qué aportes pueden hacer al lenguaje; sin embargo, cuestionar el lenguaje, admitir una identidad fluida que se defina en toda libertad y una pluralidad de puntos de vista son elementos que participan, de manera general, en una comunicación respetuosa y equitativa.

Referencias bibliográficas

- Aleza Izquierdo, M. 1995. "Sobre actitudes lingüísticas femeninas en los resultados de la sociolingüística hispánica", S. Mattalía y M. Aleza (eds.), *Mujeres: Escrituras y lenguajes*. Valencia: Universidad de Valencia, 153-162.
- Bakhtine, M. 1977 [1929]. *Le Marxisme et la philosophie du langage*. París: Éditions de Minuit.
- Ballesteros, I. 1994. *Escritura femenina y discurso autobiográfico en la nueva novela española*. Nueva York: Peter Lang.
- Burgos, E. y J. L. Aliaga. 2002. "Estudio preliminar", D. E. Suardiz, *El sexismo en la lengua española*. Zaragoza: Libros Pórtico, 15-107.
- Calero Fernández, M^a A. 1999. *Sexismo lingüístico. Análisis y propuesta ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- Castellanos, G. 1995. "¿Existe la mujer? Género, lenguaje y cultura", en *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Culler, J. 2004 [1997]. *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Davies, M. 2002-2005. *Corpus del español*. Provo: BYU. [Corpus en línea: www.corpusdelespanol.org].
- Eltit, D. 2000. *Emergencias. Escritos sobre literatura, arte y política*. Santiago: Planeta/Ariel.

- Fernández de la Torre Madueño, M. D., A. M. Medina Guerra y L. Taillefer de Haya (eds.) 1999. *El sexismo en el lenguaje*. Málaga: CEDMA, 2 vols.
- Gallardo Paúls, B. 1995. "La pertinencia de la variable *sexo* en la investigación lingüística", S. Mattalía y M. Aleza (eds.), *Mujeres: Escrituras y lenguajes*. Valencia: Universidad de Valencia, 163-173.
- García Basauri, M. 1991. "La comunicación verbal en la mujer 1". *Didáctica (Lengua y Literatura)* 3: 13-24.
- García Meseguer, A. 1994. *¿Es sexista la lengua española?* Barcelona: Paidós.
- Gomes, M. 1997. "De la ironía y otras tradiciones: notas sobre el ensayo feminista hispanoamericano". *Revista de crítica literaria latinoamericana* 46: 235-253.
- Lakoff, R. 1975. *Language and Woman's Place*. Nueva York: The Scarecrow Press.
- Llanos Mardones, B. 1995. "El ensayo y la voz pública de la mujer: Rosario Castellanos como intelectual". *Taller de letras* 23: 65-82.
- López García, A. 1999. "Las mujeres y el lenguaje", M. D. Fernández de la Torre Madueño et al. (eds.), *El sexismo en el lenguaje*. Málaga: CEDMA, vol. I, 77-106.
- Mirizio, A. 1999. "¿Y si yo, una mujer, quisiera hablar de mí? Límites del lenguaje y desarrollo de la subjetividad femenina", M. D. Fernández de la Torre Madueño et al. (eds.), *El sexismo en el lenguaje*. Málaga: CEDMA, vol. II, 481-494.
- Moi, T. 1988. *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra.
- Montes Giraldo, J. J. 1997. "Notas sobre el género gramatical en Bello y en la actualidad". *Thesaurus* LII: 144-155.
- Pérez García, A. 2005. "Sexismo lingüístico: una aproximación a los estudios y métodos" P. Fernández Martínez y A. Pedrero González (coords.), *La mujer y la sociedad de la información: ¿Existe un lenguaje sexista?* Madrid: Editorial Fragua, 177-205.
- Postigo Pinazo, E. 1999. "Hacia la abolición del sexismo en la creación literaria", M. D. Fernández de la Torre Madueño et al. (eds.), *El sexismo en el lenguaje*. Málaga: CEDMA, vol. I, 293-304.
- Richard, N. 1993. *Masculino/Femenino. Prácticas de la diferencia y cultura democrática*. Santiago: Fransisco Zegers.
- Román, M. 1995. "Mujer y presión social. Comportamientos lingüísticos", S. Mattalía y M. Aleza (eds.), *Mujeres: Escrituras y lenguajes*. Valencia: Universidad de Valencia, 13-21.
- Suardiz, D. E. 2002. *El sexismo en la lengua española*. Zaragoza: Libros Pórtico.
- Trevizan, L. 1997. *Política/Sexualidad. Nudo en la escritura de mujeres latinoamericanas*. Lanham: University Press of America.
- Valenzuela, L. 2008 [1999]. *Cuentos completos y uno más*. México D.F.: Alfaguara.
- Valenzuela, L. 2001. *Peligrosas palabras*. Buenos Aires: Temas Grupo.
- Valenzuela, L. 1993. *Simetrías*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Violi, P. 1991. *El infinito singular*. Madrid: Cátedra.
- Waller, M. 2008. "'Una Sola Voz Mata Nuestras Dos Voces': Feminismo del 'Primer Mundo' y Compromisos Feministas Transculturales", S. Marcos y M. Waller (eds.), *Diálogo y diferencia. Retos feministas a la globalización*. México D.F.: UNAM, 1-30.

Historia, discurso e infracción en *El Conde Lucanor*

Raphael Vargas Benavente
Université de Montréal

1. Introducción

Todorov (1966) apunta a establecer un marco teórico que permita estudiar “non pas l'œuvre mais les virtualités du discours littéraire, qui l'ont rendu possible” (Todorov 1966: 131). Así, el autor plantea un modelo de análisis dividido en dos grandes categorías: el relato como historia y el relato como discurso. Adicionalmente, al final realiza un análisis de la infracción al orden en el relato. Para revisar la historia, se realiza una abstracción de las acciones y de las relaciones entre los personajes. Para el estudio del discurso, es el tiempo, el modo y el aspecto del relato lo que concentra el análisis. Finalmente, la infracción al orden es una interesante forma de incluir la realidad como elemento presente en todo relato, elemento que va a servir de contraste al universo creado por el autor en su obra.

Este trabajo tiene como objeto buscar un punto de vista diferente para la comprensión del marco teórico planteado por Teodorov. Para tal fin, se aplican sus postulados al análisis del Exemplo XXV de la obra de don Juan Manuel *El conde Lucanor*. La estructura común a los 51 *exemplos* que componen la primera parte del libro contempla el uso del paralelismo a nivel de las acciones como técnica didáctica para acercar al lector a la comprensión y aceptación de la norma moral cristiana de la España medieval. Por otro lado, es indudable la herencia de las fábulas y los cuentos orientales en la obra de don Juan Manuel. Las entretenidas historias incluidas en cada uno de los ‘Exemplos’ del libro son la *miel* de la que habla don Juan Manuel en el prólogo, la misma que se añade a la medicina (que son las enseñanzas morales) para hacerla más agradable. Es la combinación de entretenimiento y enseñanza moral, un rasgo típico de la literatura medieval española. La próxima presencia de la cultura árabe de al-Ándalus y la labor del rey Alfonso X el Sabio son fuentes principales de inspiración del infante. La influencia de obras como la oriental *Calila e Dimna* es una prueba de ello.

El engaste es el procedimiento más utilizado a lo largo de la obra para combinar los distintos niveles de la narración. Eventualmente se alternan historias al interior del cuento engastado, aunque normalmente se sigue un solo hilo del relato. El *ejemplo* analizado mantiene dos historias en paralelo, la del conde preso y la de su familia en Provenza. Si bien con la brevedad que corresponde al tamaño del relato, don Juan Manuel lleva al lector de una situación a otra, de Occidente a Oriente, constante y alternadamente. El narrador, en un primer nivel, es omnisciente y anónimo y, en el siguiente, es Patronio (o el narrador personificado por él). La repetición (o paralelismo) se hace así evidente como técnica para reforzar el mensaje de la obra. Es comprensible el uso de este punto de vista

dada la situación de evolución de la literatura en la Edad Media y la necesidad que tenía don Juan Manuel de ser claro y conciso en sus explicaciones. De esta manera podía optimizar la enseñanza moral de la obra en un público de nivel cultural pobre.

Son evidentes las distancias que separan al infante castellano del filósofo búlgaro, más de seiscientos años no han pasado en vano. Sin embargo, el modelo presentado pretende ser universal, al margen de épocas y estilos. Encontramos por tanto plena justificación para proceder a la aplicación del modelo al cuento escogido. Esto no obsta para que el empalme de teoría y relato presente algunas aristas que se estima necesario limar. Planteamos en este trabajo una propuesta de modificación a las reglas de acción que definen el cambio de las relaciones entre los personajes de la historia de manera tal que se puedan adaptar a una mayor variedad de relatos.

2. Las categorías del relato literario de Todorov

Literariedad antes que literatura como objeto de estudio de la teoría literaria es la premisa que toma Todorov de Jakobson para orientar su análisis, y la obra seleccionada para el modelo es *Les liaisons dangereuses*, novela epistolar de Pierre Choderlos de Laclos (1782). La trama de esta novela y su estructura tienen rasgos muy particulares: los personajes están rodeados de intrigas y fuertes pasiones y las relaciones entre ellos sufren cambios bruscos al final del relato. Resulta, por lo tanto, un ejemplo interesante para elaborar un modelo teórico de análisis de la historia y el discurso del relato, aunque se requiere tomar un punto de vista no tan cercano a este caso en particular para llegar a un modelo que goce de universalidad.

El marco teórico planteado en este artículo está dividido en tres grandes áreas: el relato como historia, el relato como discurso y la infracción al orden. En la primera parte se revisan la lógica de las acciones y las relaciones entre los personajes como elementos esenciales de la historia en una obra literaria. La segunda parte es una abstracción de los elementos del relato que forman parte del discurso. Aquí la subdivisión contempla tres secciones: la relación entre los tiempos de la historia y del relato (el tiempo), la manera en que la historia es percibida por el narrador (los aspectos) y la forma en que el relato es expuesto por él mismo (los modos). Finalmente, en la tercera parte se analiza cómo el desenlace rompe con el orden previamente establecido, tanto por los elementos de la historia como por aquellos aportados por el discurso. Esta ruptura o infracción es un pasaje que lleva al lector del orden establecido en el libro hacia aquel que se desprende de la lógica y moral humanas, de la vida misma. Este cambio permite que el lector se integre como elemento activo en la lectura del relato, situación particularmente deseable (y ciertamente lograda) en una obra con afanes didácticos y moralizadores como *El conde Lucanor*.

3. El Exemplo XXV de *El Conde Lucanor*

El objeto de análisis del presente trabajo es el “Exemplo XXV” de la primera parte o “Libro de los enxienplos” de *El conde Lucanor*, obra escrita por el infante don Juan Manuel en 1335. El *exemplo* lleva por título “De lo que contesció al conde de Provençia,

cómo fue librado de la prisión por el consejo que le dio Saladín”. La estructura es la misma que comparten los 51 ejemplos del libro. El inicio presenta al Conde que pide consejo a su vasallo Patronio, quien ofrece un cuento con contenido moral como solución. En este caso, el Conde necesita dar consejo a otro de sus vasallos sobre cómo elegir el mejor pretendiente para una parienta suya. Patronio cuenta la historia del conde de Provençia que cae prisionero de Saladín, sultán de Babilonia, al intentar recuperar la Tierra Santa para los cristianos. El conde se convierte en consejero del sultán y permanece así por muchos años. “Et commo quier que estava preso, sabiendo Saladín la gran bondat del conde, fazíale mucho bien et mucha onra; et todos los grandes fechos que avía de fazer, todos los fazía por su consejo” (Serés 1994: 103). Tanto es así que, llegado el momento de buscar pretendiente para casar a su hija, el conde se atreve a pedirle consejo a Saladín sobre cómo escoger al mejor candidato. El consejo es que escoja a un “hombre” (de virtud) y lo ayuda escogiendo al candidato que no tenía tachas morales. El sultán revisó la lista de pretendientes y escogió a un joven de menor linaje y fortuna que aquellos del conde y su familia, pero que era el único de la lista cuyas obras en el largo plazo confirmaban que se trataba de un buen hombre. El joven se sorprendió por haber sido elegido de entre todos los candidatos del condado pero se comprometió a cumplir su rol de esposo con honor. Se realizó la boda y el novio partió con una flota a rescatar al conde. Pasó luego mucho tiempo en Armenia, aprendiendo la lengua y costumbres de la zona hasta que estuvo listo para ganarse la confianza del sultán. Se presentó ante él, trabaron amistad y le puso a su disposición todos sus bienes y animales de caza, pero jamás le mostró sumisión ni le aceptó bien alguno a cambio. En una partida de caza logró alejar a Saladín de su guardia y acercarlo a una de sus galeras para capturarlo con la ayuda de su tripulación. El sultán lo acusó de traidor pero el joven le recordó que no le debía nada y que jamás se había inclinado ante él como vasallo. Luego le dijo quién era y cuál era su objetivo. Saladín se sintió reconfortado por haber acertado con el consejo, ya que el joven demostró ser todo un hombre de virtud al actuar de esa manera y dejó en libertad al conde y lo recompensó por los años de cautiverio. Seguidamente, se dice que el conde Lucanor aprecia el cuento y decide aplicar la enseñanza, como es la norma a lo largo de todo el *Libro de los enxienplos*. Se concluye el *exemplo* con un dístico a modo de moraleja. La misma enseña que más vale escoger a alguien por su riqueza moral que por sus títulos o riqueza material.

4. Revisión del marco teórico

En el presente capítulo se presentará un resumen de la traducción del artículo original de Todorov presentado en la Introducción. En la medida de lo posible se expondrá la teoría con palabras propias, evitando cambiar las ideas del autor. Se prefirió presentar una citación cuando el texto se aproxima demasiado al original.

El relato como historia

La historia es una convención, una abstracción inventada por el autor para establecer un orden en el relato. Partiendo de esta premisa, y considerando que la existencia de más de un personaje en la trama de un relato implica más de una línea de tiempo: “l’histoire est

rarement simple, elle contient le plus souvent plusieurs “fils” et ce n'est qu'à partir d'un certain moment que ces fils se rejoignent” (Todorov 1966: 133). En este apartado se analizará la historia del relato desde los puntos de vista de la lógica de las acciones y desde las relaciones entre los personajes.

La lógica de las acciones

La repetición está presente en toda obra literaria, ya sea en relación a los personajes, a las acciones o a detalles de la descripción. Esta tendencia a la repetición se manifiesta de tres formas. Primeramente, se encuentra como una antítesis o negación que enfrenta cada premisa con otra idéntica pero en sentido opuesto. Segundo, es utilizada como una gradación que aporta variaciones en el tono de la narración, las mismas que evitan el tedio y la monotonía en el relato. Finalmente, estas repeticiones se pueden presentar bajo la forma de paralelismo, ya sea en la intriga misma o en las fórmulas verbales empleadas, en cuyo caso se oponen dos o más secuencias con elementos semejantes o idénticos. En el paralelismo, gracias a la identidad de detalles, se marcan especialmente las diferencias entre las secuencias comparadas.

Se presentan, asimismo, dos esquemas modélicos como explicación de la lógica que siguen las acciones en todo relato. El primer modelo se llama Triádico y es una simplificación del modelo estructurado por Bremond (1964). Según este esquema, todo relato está compuesto por diferentes combinaciones o encadenamientos de pequeños micro-relatos de estructura estable. Cada uno de ellos estaría formado por una triada (o eventualmente por una pareja) de elementos de presencia obligatoria. Se asume que estos micro-relatos son limitados en número (se menciona la cifra de una decena), estarían en la conformación de todos los relatos existentes y corresponden a situaciones esenciales de la vida: engaño, contrato, protección, etc. Los elementos que componen cada triada guardan cierta homogeneidad y son fácilmente aislables. Así se puede identificar, por ejemplo, una tentativa de acción, una pretensión y un riesgo en una triada típica.

El siguiente modelo se llama Homológico y se basa en la analogía que se encuentra entre la lógica de las acciones del relato y la lógica imperante en el relato mismo. Se busca la armonía en los distintos niveles de la narración. Se asume que “le récit représente la projection syntagmatique d'un réseau de rapports paradigmatiques” (Todorov 1967: 136). Es entonces que se intenta aplicar la dependencia encontrada entre los paradigmas de la obra a la sucesión temporal de hechos del relato. Esta dependencia es la que se define como ‘homología’ y es la que da el nombre al modelo. De manera inversa, se varía la disposición de las acciones de la obra para intentar identificar su estructura.

Se concluye entonces que las acciones de un relato determinado guardan una relación lógica entre sí y que los esquemas de base sobre los que se construyen las obras literarias en general tienen un número limitado. No obstante, las combinaciones entre ellos y sus matices posibilitan la construcción del conjunto de obras literarias universales. Asimismo, se afirma que la obtención de resultados diferentes con modelos diferentes de análisis para el mismo relato encierra un cierto peligro: podría tratarse de una historia con múltiples estructuras y el modelo no ayuda a escoger entre ellas a la que representa mejor el relato. Por último, este tipo de análisis tiende a alejar las acciones de los personajes de la obra, lo cual puede funcionar adecuadamente en algunos casos, pero no cuando existe una unión importante entre ambos, como en el caso de la novela psicológica.

Las relaciones entre los personajes

Todas las acciones del relato se desprenden de un pequeño grupo de predicados de base que son la base misma del desarrollo de la historia. En el modelo presentado, Todorov nombra el deseo, la comunicación y la participación como los predicados de base de *Les liaisons dangereuses*. Estos predicados generan el resto de acciones del relato a partir de dos reglas de derivación: la regla de los opuestos y la del pasivo. Según la primera de ellas, cada uno de los tres predicados enunciados arriba tiene uno que se le opone. Este opuesto no es necesariamente una relación explícita, sino que se trata muchas veces de un pretexto, un móvil o un elemento preliminar. Lo importante en este caso es el signo opuesto al predicado original. Así, al deseo, representado por el amor de un agente A hacia otro B, se opone el temor de B, el odio de un tercero C o cualquier otra situación o móvil que se interponga entre A y B. La segunda regla explica que todo agente que es el sujeto de una acción será también objeto de la misma, así sea a partir de un agente distinto. Así, si un personaje A ama a otro B, existirá algún personaje (sea B o un tercero C) que ame a A. De esta manera, cada acción tiene un sujeto y un objeto, es decir todos los verbos son transitivos en el relato.

Como se podrá suponer, en este modelo se ha simplificado hasta el extremo los predicados de base que representan el comportamiento humano. La complejísima red de pensamientos existente en la mente del hombre convierte estos simples predicados en ideas muy complejas, llevándolas a veces fuera del campo de la percepción del personaje, quien pierde claridad en sus pensamientos y actúa según las ideas que cree verdaderas. La estructura planteada se sustenta en el hecho de que los personajes tienen información completa de la situación, es decir que cada uno de ellos supuestamente sabe distinguir lo que 'es' de lo que 'parece ser'. Sin embargo, existe un número indeterminado de factores que impiden que los personajes del relato posean información completa de lo que ocurre alrededor de ellos. Luego, estos personajes o agentes proceden de acuerdo a lo que parece ser, no a lo que es. Estas interferencias pueden obedecer a simple desinformación del agente (le pueden estar ocultando alguna información), a ruidos propios del sistema (fallas en el canal o problemas referenciales) o a la incapacidad del receptor (falta de competencias lingüísticas, culturales, etc.). La percepción a la que se hace referencia es la de los personajes, no la del lector. De esta manera, las relaciones entre los personajes son iguales solamente cuando se trata de los mismos personajes y de la misma situación. De lo contrario, parece que es la misma relación pero no lo es. Esta dualidad ser / parecer es el origen de ciertos comportamientos en la historia del relato que crean intriga como la hipocresía, la manipulación o el engaño.

Los predicados de base y las reglas de derivación originan todas las situaciones que se encuentran en la historia. Sin embargo, solo nos ofrecen una visión estática de la misma. A partir de ahí, entran en funcionamiento las reglas de acción, elementos de suma importancia en el modelo, ya que son ellos los que van a generar las acciones que llevarán a nuevas relaciones entre los personajes de la historia. Estas reglas son las siguientes:

Regla 1: Si A ama a B, A actuará para que B también lo ame.

Regla 2: Dado que A ama a B pero solo al nivel del ser (no del parecer), si A toma conciencia de su situación, es presumible que actuará contra esa relación (amor). Esta toma de conciencia es solo privilegio de algunos personajes (fuertes), el resto no es capaz de diferenciar el parecer del ser en el caso de sentimientos.

Regla 3: Dado que A y B tienen una relación con C, si A se percató de la relación de B y C, actuará contra B. Aunque también A podría actuar contra C. Es el caso de los celos.

Regla 4: Dado que B es confidente de A, si A se convierte en agente de una proposición engendrada a partir de la Regla 1, entonces cambiará de confidente (o prescindirá del todo de tenerlo).

Finalmente, es importante lograr un alto nivel de verosimilitud del modelo, a partir de las reglas y acciones enunciadas en este capítulo. Asimismo, es deseable lograr la universalidad de las mismas en cuanto a su aplicabilidad en diversos relatos. Para tal fin, se intenta demostrar su validez mediante una hipótesis de doble condición que supone la necesidad y suficiencia entre todas las acciones de un relato y las reglas generadoras establecidas para esas mismas acciones. Es decir, todas las acciones del relato pueden ser generadas a partir del modelo y todas las acciones engendradas por el modelo están en el relato. En otras palabras, se asumiría que el modelo es perfecto para describir el conjunto de acciones ocurridas en todo relato. Respecto a la primera condición, se afirma que las reglas formuladas tienen solo un valor de ejemplo y no de descripción exhaustiva. Para responder a la segunda condición, se dice que las acciones que no obedecen a cierta lógica, obtenida de forma intuitiva por el lector, son solo palabras y no invalidan el modelo. Si bien es cierto que, dada la infinita variedad y enorme complejidad de los comportamientos y sentimientos humanos reflejados en los relatos literarios, no se puede aspirar a encontrar un modelo perfecto, los argumentos esgrimidos para responder a la estricta hipótesis de validación planteada son asombrosamente simples y vagos. Hubiese sido menos brusco plantear una hipótesis menos rigurosa, que acepte la rigidez natural del modelo. En el capítulo correspondiente a la aplicación de las reglas de acción al cuento de don Juan Manuel escogido se presenta una propuesta alternativa que intenta extender el ámbito operativo de este modelo de interpretación.

El relato como discurso

En este capítulo se analizan los elementos del relato relativos a la concreción de las ideas del autor en un texto escrito. Se realiza la abstracción de todo lo relacionado con la historia para analizar el discurso, exclusivamente. Se analizan a continuación las perspectivas del tiempo, las apariencias y los modos del relato.

El tiempo del relato

El discurso y la historia de un mismo relato mantienen temporalidades distintas. Mientras que la temporalidad del discurso es lineal, la historia se mueve en diferentes tiempos, que variarán de acuerdo a los eventos o puntos de vista que intervengan en cada momento de la trama. Esta ruptura del flujo 'natural' del tiempo en la historia escapa inclusive al control del narrador: múltiples eventos ocurren simultáneamente pero deben ser incluidos

de forma lineal en el relato. Así “une figure complexe se trouve projetée sur une ligne droite” (Todorov 1966: 145).

El orden y la disposición de las historias en el interior del relato definen el aspecto final del mismo. La combinación de un número mayor de historias en un solo relato complica su estructura, sobre todo considerando que estas pueden mezclarse de tres maneras. Primeramente, las historias pueden estar yuxtapuestas, en cuyo caso se presentan una a continuación de la otra. Segundo, las historias pueden aparecer alternadas en el relato; en ese caso el narrador pasará de una a otra indistintamente. En estas dos situaciones, las historias se encuentran en un mismo nivel jerárquico. Se puede hacer el símil con las oraciones compuestas yuxtapuestas y coordinadas, respectivamente. En tercer lugar está el engaste, modalidad que implica la inserción de una historia dentro de otra que narra la acción principal. El principio es análogo al de las oraciones complejas, donde una está subordinada a la otra. Los tres modos de combinación de historias pueden alternarse en un mismo relato, pero es importante que las transiciones no interrumpan la fluidez del texto y que las historias contribuyan al desarrollo del discurso. Por ejemplo, una historia engarzada puede servir para caracterizar a uno de los personajes, sin interrumpir el hilo de la historia principal.

Los aspectos del relato

La apariencia del relato se define según el punto de vista del narrador, quien es el encargado de llevar la visión del autor al lector. Esta apariencia puede darse desde tres perspectivas definidas según la ubicación del narrador en el relato.

En primer lugar, la percepción del autor puede venir ‘desde atrás’. Este es el caso del narrador (N) que sabe más que los personajes (P): (N>P). No hay secretos para él en el relato, aunque el lector no reciba explicaciones al respecto. Esta visión se presenta en distintos grados, desde el conocimiento de ciertos hechos de la trama hasta la omnisciencia.

En segundo lugar, la perspectiva del narrador se puede situar al mismo nivel que la de los personajes, o ‘con’ ellos (N=P). El narrador aprende a medida que los personajes van descubriendo la valiosa información, aunque también puede ser uno de los personajes o seguir a uno de ellos desde fuera del relato. Este tipo de visión permite que el narrador se desplace entre los distintos personajes para ofrecer al lector distintos ángulos de un mismo suceso. El lector gozará así de una visión estereoscópica del evento, más compleja y completa que desde la óptica unidimensional. Asimismo, se puede establecer una interesante comparación entre los personajes, tomando como base un parámetro universal (la óptica del narrador).

El tercer caso es el de la narración ‘desde afuera’, es decir cuando el narrador sabe menos que los personajes (N<P). El narrador situado ubicado a este nivel conoce lo que percibe por sus propios sentidos, “mais il n’a accès à aucune conscience. Bien sûr, ce pur “sensualisme” est une convention car un tel récit serait incompréhensible...” (Todorov 1966: 148). La información es reemplazada aquí por la opinión subjetiva del narrador.

La situación ‘desde atrás’ ofrece la visión real de los hechos, lo que ‘es’. Cuando el narrador se sitúa al nivel de los personajes, o por debajo de ellos, lo que recibe el lector es lo que ‘parece ser’. El narrador ubicado ‘con’ los personajes o ‘desde afuera’ recibe la información previamente tamizada por los personajes que le sirven de fuente indirecta de

conocimiento. Según se complete el mosaico de informaciones, el lector llegará finalmente a saber la verdad del relato o permanecerá en la penumbra. Es propio de la novela moderna, posterior a *Les Lumières*, conformarse con ofrecer distintos niveles de lo que parece ser, sin pretender llegar a una única verdad: “L’artifice qui consiste à présenter l’histoire à travers ses projections dans la conscience d’un personnage sera de plus en plus utilisé au cours du XIXe siècle, et, après avoir été systématisé par Henry James, il deviendra règle obligatoire au XXe siècle” (Todorov 1966: 149).

Los modos del relato

Si los aspectos definen la manera que tiene el narrador de percibir los hechos del relato, los modos definen su manera de exponerlos. Fundamentalmente existen dos modos de narrar los hechos de una obra literaria: la crónica o narración propiamente dicha (habla el narrador) y el drama o representación (hablan los personajes).

La representación o estilo directo (no hay intermediarios entre los personajes y el lector) expresa la realidad designada mediante las palabras de los personajes pero también mediante sus actos. Inclusive la palabra del narrador puede ser parte de la representación, cuando nos informan “pas sur une réalité extérieure du discours, mais prennent leur sens de la même façon que les répliques des personnages; seulement, cette fois, elle nous renseigne sur l’image du narrateur et non sur celle d’un personnage” (Todorov 1966: 151).

De lo anterior se desprende que la identificación de la narración con la palabra del narrador y de la representación con la palabra de los personajes debe tomar en cuenta no las categorías implícitas, sino su manifestación. Esta afirmación se basa en los aspectos subjetivo y objetivo de la lengua. Toda palabra es un acto de enunciación, a la vez que un enunciado en sí misma. El carácter objetivo de la palabra predomina cuando se le considera como enunciado, mientras que al considerar la palabra como acto de enunciación se destaca su lado subjetivo. El estilo directo se asocia al aspecto subjetivo del lenguaje, ya que el lector recibe la opinión directa de los personajes. Sin embargo, esta narración puede ofrecer poco o nada del carácter de ellos. En sentido inverso, una narración directa, a pesar de considerársele a priori como objetiva, puede ofrecer un perfil interno muy rico del narrador. Este narrador nos puede ofrecer una visión escénica (al nivel de los personajes) o panorámica (por encima de ellos).

Las infracciones al orden

Todos los elementos tratados hasta aquí cumplen, en mayor o menor medida, la función de lograr un orden en el interior de la estructura de la novela. Sin embargo, el desenlace de una obra literaria se constituye en una verdadera infracción al orden establecido, una anomalía que rompe la convención establecida a lo largo del relato. Es a partir de la ruptura cuando los personajes discurren por senderos distintos a los que el lector había proyectado para ellos en su mente, senderos insinuados por la narración. Es evidente que de esta manera se logra la sorpresa y con ella el placer de encontrar lo no conocido, de descubrir algo inesperado. El lenguaje es el vehículo mediante el cual se informa al lector de esta anomalía en el curso esperado de las acciones, por lo que el discurso también forma parte de la infracción. Cabe resaltar, asimismo, que el cambio puede simplemente

ser una interrupción en el flujo de información que recibe el lector sobre las acciones de la novela. Dado que es el narrador (o narradores) quien informa al lector, un narrador peor informado es una fuente más pobre de recursos para el lector de la obra, incrementándose así la intriga del relato. Al salir de una apariencia 'desde atrás' u omnisciente, el narrador pasa a ubicarse al nivel de los personajes o más lejos aún y pierde así el privilegio de la plena información. El relato, no obstante, gana en interés.

El contraste que genera esta intriga se da entre el orden planteado por el curso de las acciones del relato en el mundo imaginario (existente en el interior de la obra literaria) y el orden establecido por la norma moral (existente en el mundo real cuando el autor escribió la obra). De esta manera, la vida misma se vuelve parte integrante del libro, "son existence est un élément essentiel que nous devons connaître pour comprendre la structure du récit" (Todorov 1966: 156). Los usos y costumbres de la sociedad a la que pertenece el autor en el momento de escribir la obra constituyen un parámetro lógico que permanece en la mente del lector ideal. La preexistencia de estas normas morales en el imaginario de los lectores permite que el escritor complete el mosaico de comportamientos de los personajes establecidos previamente según las reglas de acción sin necesitar una justificación. Es así, que la infracción al orden del relato constituye una restauración del orden normal. Finalmente, el cambio que origina la infracción puede darse en cualquier sentido: del orden de la obra al de la realidad o viceversa. No obstante, no debe buscarse esta infracción en todas las novelas, en algunas de ellas puede que el cambio se dé progresivamente y no de forma brusca.

Análisis del Exemplo XXV *De lo que contesció al conde de Provençia, cómo fue librado de la prisión por el consejo que le dio Saladín*

El conde Lucanor o *Libro de Patronio*, obra del infante don Juan Manuel, se terminó de escribir el 12 de junio de 1335. Destaca especialmente por haber sido una de las pocas obras literarias medievales en castellano que fueron impresas en el siglo XVI, siendo así influencia para los grandes autores de los Siglos de Oro. El libro consta de cinco partes, de las cuales la primera es la que contiene los *exemplos*. Estos relatos cortos ejemplifican perfectamente la tendencia didáctica, centradas en el contenido y en su efecto en el lector, de las obras medievales en España.

En este capítulo de *El conde Lucanor*, se mantiene la estructura habitual de los *exemplos*. El conde acude donde su consejero Patronio y apela a su sabiduría para encontrar la solución a una situación complicada que no sabe cómo resolver. En esta ocasión, uno de sus vasallos le ha pedido consejo sobre cómo escoger el mejor pretendiente para una parienta suya. Una vez expuesto el asunto, Patronio le cuenta al conde la historia del conde de Provençia y Saladín, sultán de Babilonia.

La historia

Luego de haber revisado el marco teórico planteado por Todorov, se hizo la relectura del cuento de don Juan Manuel para su posterior adaptación al modelo propuesto. Como ya se ha mencionado en la Introducción, existe una gran distancia entre el relato y el marco de análisis escogidos, pero es justamente de esa manera que se debe probar la

universalidad de una teoría y, por ende, su valor de veracidad. Es también importante resaltar que el rigor excesivo podría llevarnos a desestimar la empresa de desarrollar marcos de análisis para obras literarias por la práctica imposibilidad de lograr representar a todos los relatos existentes con un alto nivel de detalle. Tomando en cuenta estas observaciones, se intentará adaptar el marco teórico del artículo de Todorov al cuento de don Juan Manuel para, a partir de allí, evaluar la pertinencia de alguna modificación.

La lógica de las acciones

Como se observó *supra*, el análisis de la historia del relato empieza por la lógica de las acciones que dan vida a la trama. Estas acciones se revisan desde dos puntos de vista: la repetición y la composición. La repetición es la fórmula empleada a lo largo de todo el libro para cumplir con el objetivo didáctico y moralizador del infante, tan acorde con la estructura mental de la España medieval. En cuanto a la composición, el hecho de utilizar la repetición como herramienta didáctica hace que las estructuras se asemejen entre sí.

El ejemplo se basa en un conjunto de sistemas paralelos ubicados en diferentes niveles de la narración pero que guardan una estructura análoga. Bobes (1991: 62-63) define tres sistemas: la sentencia, la escena modélica y el caso vital. Si aplicamos este esquema, veremos que el primer sistema está contenido en el dístico que aparece al final de cada ejemplo, a modo de moraleja. La escena modélica es el cuento relatado por Patronio. Por último, el caso vital es el problema del conde Lucanor, el mismo que inicia toda la secuencia. Si bien esta triada podría representar la base sobre la cual realizar el análisis, no es exagerado decir que don Juan Manuel hace de la repetición la esencia misma de su relato. No solamente ofrece Patronio un cuento semejante al caso del conde Lucanor, sino que además su relato muestra un conjunto de analogías que refuerzan el mensaje final del valor de la prudencia y la información antes de tomar una decisión importante. Las siguientes situaciones elevan el valor de un consejo a la categoría de indispensable para tener resultados favorables:

- El sultán acude donde el conde cada vez que tiene un problema de difícil solución pues confía en su juicio.
- Igualmente, el conde acude al sultán cuando debe decidir *in absentia* quién será el mejor esposo para su hija.
- La mujer del conde acude a su esposo para ese mismo fin.
- Por el contrario, cuando el conde va a luchar contra los turcos decidiendo por sí solo y sin mostrar mayor reflexión, es atrapado.
- Asimismo, cuando el sultán acepta al joven recién llegado, lo hace su compañero de caza sin averiguar mucho sobre él, es atrapado por él.

Otro paralelismo muy interesante e importante en el cuento, y que nos da la moraleja principal del relato de Patronio, es el que se da entre el comportamiento pasado y presente del joven yerno. El sultán lo escoge por haber tenido un comportamiento intachable en el pasado, a pesar de su linaje y riqueza inferiores a los del conde. La sabiduría de Saladín le dice que el buen comportamiento del joven en el largo plazo (que se interpreta como una larga serie de buenas acciones) es garantía de que así seguirá siendo en el futuro. Efectivamente, llegado el momento en que se hace señor de las

riquezas de su familia política, organiza la expedición para rescatar al padre de su novia, la misma que concluye de la mejor manera posible.

Así se tiene un doble paralelismo: primero se sustenta el valor del consejero (Patronio fortalece así su posición) y luego se explica lo importante que es el comprobar la virtud de un hombre por sus obras pasadas antes de confiar en él. Quizás la única excepción es la del yerno que actúa por su cuenta para rescatar a su suegro. Como reemplazo del asesoramiento, el joven se toma el tiempo necesario para prepararse, aprendiendo la lengua y costumbres del sultán.

La composición de las acciones está ligada al esquema repetitivo del cuento. Cada secuencia de este tipo se estructura de la siguiente manera:

Problema > Consejo / Preparación > Acción > Éxito

La prueba más contundente de la importancia de los consejos es la alegría de Saladín al momento de enterarse de la identidad del joven que lo había capturado en la galera. El sultán, reconocido por su virtud y sabiduría, señor del imperio musulmán, se alegra tan solo por haberle dado un buen consejo al conde, a pesar de haber arriesgado su libertad y hasta su vida.

La 'homología' está presente a lo largo de todo el relato, podemos tomar cualquier acción y la lógica es la misma, como se ha mostrado más arriba con los paralelismos que estructuran la base del cuento.

Las relaciones entre los personajes

En este apartado, se definen las acciones de base, sus derivaciones y las reglas que generan el cambio de las relaciones entre los personajes a partir de ese escenario inicial. Una lectura cuidadosa del *ejemplo* elegido indica que los predicados de base en este relato son el honor, la reciprocidad en el intercambio, el respeto al saber, la voluntad de aprendizaje y el valor de la experiencia. A partir de esos predicados, mediante las 'reglas de derivación' se generan otras relaciones. Tanto la regla de los opuestos como la de los pasivos se muestran bajo la forma de la reciprocidad en los intercambios y están presentes en todo el cuento. El sultán y el conde intercambian buenos consejos y trato amable (reciprocidad). El joven responde a la confianza que sobre él depositan liberando al suegro (honor y palabra). Saladín captura al conde y es capturado por su yerno. El sultán es justo con su prisionero y es tratado con justicia por su captor (honor y respeto al saber). Se elige al yerno por sus obras pasadas, es elegido y libera a quien lo eligió (aprendizaje y reciprocidad). Como ejemplo inverso, es de notarse el hecho de que el joven no acepta ningún beneficio del sultán justamente para no caer en un acto de ingratitud al tener que capturarlo. La justicia y el equilibrio son elementos muy presentes en este cuento.

Es muy interesante, asimismo, observar cómo se reduce la distancia entre lo que 'es' y lo que 'parece ser' por medio de la prudencia, otra virtud muy importante en la moral española medieval. En la medida en la que el sultán, el conde de Provença, su mujer y el conde Lucanor tienen dudas, acuden a un observador externo y experimentado que pueda comprender mejor el problema. Asimismo, el joven yerno es suficientemente prudente para tomarse el tiempo necesario en Armenia a fin de dominar la lengua y las costumbres

de Saladín antes de acercarse a él y lograr conocer como es el sultán en realidad. Al informarse mejor está más cerca de la realidad por tener una visión más amplia de cada hecho.

Una vez establecido el escenario inicial, el modelo propone el conjunto de reglas de acción que engendren el resto de la historia. Como se revisó en el apartado 1.1.2, hay cuatro reglas de acción, las mismas que parten de los predicados de base arriba indicados. El artículo materia de este trabajo toma como ejemplo la novela epistolar *Les liaisons dangereuses*, obra de intriga romántica con un fuerte contenido pasional. *El conde Lucanor* de don Juan Manuel es un libro de cuentos didáctico-moralizantes. El modelo planteado es muy adecuado para representar la estructura de la novela pero no lo es con respecto al cuento. Como alternativa, se plantea seguidamente una adaptación del conjunto de reglas de acción de manera tal que su aplicación a un grupo más amplio de relatos sea posible y útil.

5. Propuesta de variación de las Reglas de Todorov

El modelo presentado basa su accionar en una serie de reglas que son supuestamente universales, lo que las haría aplicables a todo tipo de relato. La revisión del grupo de reglas de acción que intentan definir la variación desde una situación inicial definida por los predicados de base y sus derivaciones, así como el intento de aplicación de dichas reglas al relato escogido para este análisis muestran que tal universalidad es discutible en cuanto a la aplicabilidad. Es evidente que el Exemplo XXV de *El conde Lucanor* y *Les liaisons dangereuses* tienen más diferencias que semejanzas, sin embargo un modelo de análisis debería poder adecuarse a ambas obras.

A medida que las reglas se aproximen más al perfil de una obra determinada, ganando así en precisión para explicarla, perderán poder para explicar un grupo mayor de obras, evidentemente. En sentido inverso, si pretendemos abarcar un grupo más amplio de relatos en el modelo, dadas la variedad enorme existente, el modelo difícilmente podrá ser exacto para alguna obra en particular. Se puede tomar como analogía la posición de un observador respecto al suelo. Si este observador sube a una atalaya tendrá una perspectiva más amplia, pero perderá precisión en sus observaciones.

Tomando en cuenta las observaciones anteriores pero, sobre todo, considerando que la misión de un modelo que intente explicar las categorías del relato literario debe tener un alto grado de universalidad, se presentan algunas variaciones a las reglas de acción anteriormente descritas. Es importante remarcar que son estas reglas las que sirven de generador para el cúmulo de sucesos del relato, a partir de una situación inicial y de ciertos supuestos de base. Seguidamente se presentan las reglas originales del modelo, las variaciones propuestas y la explicación respectiva.

La primera regla de acción pronostica que si A ama a B, A hará lo posible para que B también lo ame. La prótesis (si A ama a B) debe existir para que pueda existir toda la hipótesis y luego se determine su valor de verdad. Si no existe una relación de amor o deseo entre los personajes, no habrá acción: no tiene sentido realizar un pronóstico basado en un supuesto inexistente. El Exemplo XXV no tiene al amor como uno de los predicados fundamentales de su estructura. Los tres personajes principales del relato de Patronio son el conde de Provença, su yerno y Saladín y entre ellos existen relaciones de

respeto, aprendizaje, consejo y justicia. Sin embargo, es destacable que el cambio que se experimenta entre las relaciones del inicio con las del final obedece a un número de intercambios o acciones recíprocas que operan de manera análoga a la primera regla de acción del modelo de Todorov. Según lo observado en el relato, la regla se puede replantear de la siguiente manera:

Regla 1: Si A desea algo de B, A ofrecerá a B algo que lo motive a realizar el intercambio.

De esta manera, B estará satisfecho pues habrá recibido lo que estima justo como compensación por su aporte y A habrá obtenido lo que deseaba bajo condiciones aceptables. La regla original está contenida en esta, considerando que el deseo carnal o sentimental implica para su satisfacción que A posea a B. Esto no sucederá (salvo acciones forzadas, claro está) a menos que A ofrezca a B una propuesta lo suficientemente interesante para que B acepte.

A modo de ilustración, se ejemplifica la regla anterior con la ayuda de tres sucesos del relato. Inicialmente, el sultán recibe acertados consejos del conde y le da en correspondencia un trato preferencial y le da su consejo. Segundo, el joven yerno emprende el largo y complejo viaje solo para ganar el respeto de la familia de su novia, sobre todo considerando su menor linaje y riqueza. Finalmente, Saladín se sentirá tan halagado de ver la prueba de su sabiduría cristalizada en el accionar del joven yerno que accederá a darle la libertad al conde.

La segunda regla dice que si un personaje toma conciencia de amar a alguien, reaccionará en contra de ese sentimiento. Estimamos conveniente ampliar el ámbito de la regla y replantearla de la siguiente manera:

Regla 2: Si A toma conciencia de que desea algo de B, es, a la vez, consciente de que debe dar algo a cambio, lo cual implica una reducción de su beneficio presente, además de un riesgo de no recibir el beneficio deseado (total o parcialmente).

En el cuento no se observan relaciones de este tipo y, sin embargo, por otro lado, resulta lógico pensar que un beneficio adicional conlleva un costo a cambio. Ese costo implica una reducción en el beneficio del personaje y un riesgo de no recibir lo deseado. Si un personaje A ama y desea a otro personaje B, A va a tener que invertir no solo tiempo y esfuerzo, sino también recursos materiales. Esto no implica necesariamente que B corresponda a los sentimientos de A. En el caso del cuento de don Juan Manuel, la familia desea un buen candidato para casar a su hija. Por ello toma el riesgo de prometerla con alguien menos rico y noble con la esperanza de que sus buenos antecedentes se traduzcan en un matrimonio feliz a largo plazo. La esposa del conde no parece muy convencida de asumir el riesgo a cambio del supuesto beneficio pero debe aceptar. Lo mismo aconseja Patronio al conde, añadiendo que si además de bueno, el candidato es rico, resultará mejor aún.

La tercera regla del modelo de Todorov indica que cuando dos personas A y B tienen el mismo tipo de relación hacia un tercero C, si A se percata de ello, actuará contra B o contra C.

Consideramos, al igual que en los casos anteriores, ampliar la regla para que sea aplicable al caso del Exemplo XXV:

Regla 3: Si A y B pretenden lo mismo que C y este beneficio es escaso o no es compartible, A actuará en contra de B para asegurar la obtención del beneficio.

Esta regla se aplica perfectamente al caso de un triángulo amoroso, siendo los celos el motor que motiva la acción de A contra B o C. En el cuento, tanto la familia como el sultán quieren al conde en su presencia por sus innumerables cualidades. El yerno toma partido por la familia y llega al punto de capturar y amenazar con una espada a Saladín para recuperar a su suegro. Si bien es cierto que esta situación en particular podría explicarse con la regla original, por tratarse de un vínculo sentimental, estimamos pertinente el cambio para poder aplicar la regla en el caso de relatos que prescindan de este tipo de relaciones entre los personajes.

Finalmente, la cuarta regla de acción del modelo indica que un personaje dejará de confiar en alguien al momento de convertirse en agente de una situación engendrada por la regla 1. La modificación planteada para esta regla es mínima y se limita a generalizar los términos utilizados:

Regla 4: A y B intercambian información. La aparición de un nuevo deseo en A, o la toma de conciencia de su existencia, implican un nuevo riesgo. A dejará de intercambiar información con B para minimizar el riesgo. Esta situación aparecerá concomitantemente con las reglas 1, 2 y 3.

En el cuento, el joven yerno desea recuperar al conde y evita contar sus planes secretos para evadir cualquier riesgo. Se puede apreciar que la acción del joven se origina en la regla 1 modificada y existe concomitantemente con una acción nacida a partir de la regla 3 modificada. Al igual que en el caso de la regla 3, consideramos que la modificación contribuye a la mejor aplicación del modelo en una gama más amplia de obras literarias. Esto constituye, asimismo, el objetivo final de toda esta propuesta.

Análisis del discurso

El discurso del relato está profundamente influenciado por el propósito general de la obra: educar y entretener a la vez. Por un lado, el tiempo del relato muestra líneas paralelas que funcionan como repetición. Por otro lado, el cuento es relatado por un narrador omnisciente que se ubica 'afuera' de la diégesis. Incluso Patronio, que es uno de los personajes en el primer nivel de la relato, se convierte en narrador omnisciente del cuento engarzado en el *exemplo*. Por último, se combinan los estilos de narración directo e indirecto, aunque el resultado es independiente de la fuente de narración: es así que el discurso indirecto del narrador cuenta detalles sobre los deseos y características

personales de algunos de los personajes del cuento, cumpliendo una labor de discurso directo, generalmente mostrado en los diálogos de los personajes.

El tiempo del relato

La estructura básica de los *exemplos* implica la existencia de diferentes líneas de tiempo en el interior de cada relato. El primer nivel es el momento de la enunciación del problema por el conde Lucanor a Patronio y de la respuesta o consejo en forma de cuento. Un segundo nivel empieza cuando Patronio anuncia el cuento con la frase “Señor conde Lucanor,... para que podades bien aconsejar a todo omne que aya de casar a su parienta, plazarme ýa mucho que sopiéssedes lo que contesció al conde de Provençia con Saladín, que era soldán de Babilonia” (1994: 102). Esa fórmula es la puerta que da acceso a un segundo nivel de narración, engarzado en el primero. En este segundo nivel se dan también saltos hacia adelante en el tiempo (prolepsis), los cuales obvian los periodos sin acción y contribuyen a la economía en el relato. El largo periodo entre la captura del conde de Provençia y el anuncio de la boda de su hija y la prolongada estancia del yerno en Armenia para aprender la cultura del sultán ocupan un espacio mínimo en el relato.

El punto de referencia es el tiempo ‘presente’, que ubica al conde y a Patronio dialogando sobre el asunto a resolver. Dentro de esa historia se engarza el cuento que sirve como explicación didáctica y moralizante para resolver el problema del conde y que está subordinado al relato principal. Dentro del cuento engarzado, se pueden manejar líneas de tiempo paralelas para el conde y su familia: mientras el conde vive como consejero-prisionero del sultán, su familia sigue su vida normal. Además, el joven yerno ha vivido esos años cotidianamente con su familia. Esta línea en particular es importante porque es en ese periodo de tiempo es que el joven hará las buenas obras que cimentarán su buen nombre y que además lo harán el candidato preferido de Saladín para casar a la hija del conde cautivo.

Los aspectos del relato

El narrador permanece en una posición exterior al conjunto de los personajes, generando una percepción ‘desde afuera’, tanto para la historia principal como para el cuento engarzado. A pesar de intervenir mínimamente en el relato, el narrador del *exemplo* conoce lo que ocurre entre el conde Lucanor y Patronio y cuenta al final que el conde estuvo satisfecho con la ejemplificación de su vasallo. Es el cuento el que, estando subordinado a la historia principal, contiene lo más importante del relato: la enseñanza y el entretenimiento. Como dijo el mismo don Juan Manuel, en una cita que expresa claramente su intención de entretener para educar:

según la manera como fazen los físicos, que cuando quieren hacer alguna melecina que aproveche al fígado... mezclan... azúcar o miel o alguna cosa dulce; et por el pagamiento que le fígado ha de la cosa dulce, en tirándole para sí, lleva con ella la melecina quel ha de aprovechar (García López 1996: 85).

El narrador del cuento relatado por Patronio conoce a la perfección los hechos ocurridos y las intenciones de los personajes de su historia. Su visión es omnisciente, ideal para un educador que debe conocer perfectamente todo aquello que ha de enseñar.

Los modos del relato

El narrador de *El conde Lucanor* está siempre 'por encima' de los personajes. Lo mismo ocurre cuando Patronio rememora los cuentos que sirven como ilustración para resolver los problemas del conde Lucanor. En ambos niveles de la narración se exponen los hechos del relato de modo panorámico.

El estilo utilizado para la narración del Exemplo tiene un rasgo peculiar. Por un lado se usa el estilo directo cuando el conde Lucanor o Patronio toman la palabra y aparece el estilo indirecto en las breves intervenciones del narrador omnisciente. Sin embargo, sabemos que la anécdota relatada a modo de ejemplo se trata de un engarce, un nuevo relato. Por tanto, el discurso directo instalado en la voz de Patronio pasa a ser discurso indirecto cuando lo consideramos desde el punto de vista de este segundo nivel de la narración; es decir, el discurso indirecto del primer nivel de la narración pasaría a ser un nivel metalingüístico, visto desde la perspectiva del cuento relatado por Patronio.

Asimismo, la voz del narrador habla del 'yo interior' de los mismos personajes, haciendo las veces de discurso indirecto. Por ejemplo, cuando el narrador cuenta la actitud del joven al ser elegido para casarse con la hija del conde, se está refiriendo a características propias de uno de los personajes, no a factores externos a ellos: "Et él respondió que bien entendía que el conde era más fijo dalgo et más rico et más onrado quel, pero si él tan grant poder oviesse, que bien tenía que toda muger sería bien casada con él" (1994: 102). Es, sin embargo, este mismo personaje el que planea meticulosamente el engaño al sultán que, si bien fue motivado por una causa noble, no deja de ser una falta moral del personaje. Por más que el mismo joven diga al sultán que no aceptó ningún beneficio material ni se inclinó ante él, recibió su amistad y confianza. A pesar de eso, fue engañado y amenazado con una espada. Toda esta descripción del carácter del personaje se realiza por medio de la voz del narrador, la cual resulta así muy objetiva a pesar del estilo teóricamente indirecto.

Las infracciones al orden

El relato mantiene una estructura ordenada, semejante a la de los otros 50 *exemplos* del libro. Este orden se sustenta, en armonía con los postulados teóricos de este modelo, en la historia y el discurso definidos por el autor. La historia como conjunto de acciones y relaciones y el discurso en tanto que expresión escrita de la palabra del narrador dan forma al relato, lo construyen a partir de un concepto abstracto.

En *El conde Lucanor*, como ya se ha mencionado en este trabajo de investigación, se persigue la finalidad de enseñar al lector los procedimientos adecuados para vivir según la moral religiosa cristiana, la misma que era la norma en la España del siglo XIV. Bajo esa perspectiva, cada uno de los *exemplos* es una lección moral. No obstante, don Juan Manuel busca atraer a los lectores para maximizar el impacto de su obra con historias entretenidas que toman elementos de cuentos y relatos tradicionales orientales. Esta combinación de entretenimiento y enseñanza marcan el estilo de la obra.

El orden establecido en el Exemplo XXV lleva al lector a creer en la importancia de la honra entre los hombres 'de bien'. Cuando el yerno desenfunda la espada para amenazar al sultán, con quien había establecido una relación tal que los hacía compañeros de caza, se rompe ese orden preestablecido. Otra ruptura, aunque en sentido opuesto, se da cuando el sultán da muestras de una generosidad enorme y libera al conde solo por haber comprendido lo acertado de su consejo. El infante muestra caracteres idealizados en toda la primera parte del relato. Estas infracciones al orden establecido hacen más humanos y verosímiles a los personajes del *exemplo*. Es de esperar que el joven sea temerario y apasionado como para emprender tamaña aventura y que no tenga reparos en cumplir con su misión. Por otro lado, es razonable que un hombre supuestamente tan sabio y generoso como Saladín reaccione como lo hizo y conceda la libertad a un prisionero ilustre como el conde. Por supuesto que también se podría suponer que el ego del sultán era tan grande que el goce de comprobar la grandeza de su sabiduría no tenía precio para él. Como se ve en estos dos casos, se rompe con el orden pero el relato gana ciertamente en interés.

6. Consideraciones finales

La aplicación del modelo de Todorov al cuento de don Juan Manuel muestra un alto grado de compatibilidad a pesar de las diferencias ya citadas en cuanto a los objetivos de cada relato, su estructura formal y el contexto en el que fueron escritos.

El análisis de la historia muestra una lógica coherente que se manifiesta a través de los paralelismos o repeticiones tan presentes en el cuento. El modelo acierta cuando describe las homologías y las repeticiones como elementos importantes del relato que mantienen armonía con la estructura total del mismo. De igual modo se observa en cuanto a los predicados de base y las reglas de derivación respectivas que aparecen en el *exemplo* escogido.

Las reglas de acción se acercan demasiado a la novela de Laclos, describiendo perfectamente la evolución de las relaciones de sus personajes. En ese caso, el amor y la confidencia son elementos vitales de la trama. En cambio, el Exemplo XXV ofrece como predicados de base el honor, la reciprocidad en el intercambio y la valoración de la información (y de los que la poseen). Considerando que el amor no es otra cosa que un intercambio en el que se busca atraer al ser amado por medio de los recursos propios y que la confidencia es una valoración de la posesión de la información, consideramos necesario proponer una variación de estas reglas, especialmente de las dos primeras, para poder aplicarlas al cuento del infante. De esta manera, la definición de las mismas se plantea en términos más generales, los mismos que son comunes a una mayor variedad de relatos.

En cuanto al discurso, tanto la descripción de los tiempos como los aspectos y los modos del relato son de gran utilidad para describir las características del *exemplo* analizado. En todos los relatos del libro, don Juan Manuel usa el engarce de historias para crear paralelos que ilustren la moraleja presente en el dístico final y con la situación real que genera la pregunta del conde Lucanor. La narración omnisciente, en la que el narrador se ubica en una posición "desde atrás" es ideal para fines didácticos: el narrador es un maestro que lleva de la mano al lector, indicándole lo que debe saber para guardar un comportamiento acorde con la norma cristiana. Por último, la combinación de los estilos

directo e indirecto, así como la doble función que cumplen algunos de ellos son características muy presentes en cada uno de los *exemplos*.

La infracción al orden otorga un mayor nivel de verosimilitud al final del relato, contribuyendo así con la fuerza del mismo como ejemplo. Los personajes muestran no solo virtudes idealizadas, sino también actitudes humanas como la trampa o el supuesto ego del sultán. De esta manera, la vida entra a formar parte del relato y el lector se convierte en elemento activo del cuento. Su experiencia de vida y de anteriores lecturas contribuye además a crear la sensación de verosimilitud, tan importante en una obra con pretensiones didácticas.

En conclusión, podemos afirmar que, a pesar de la alta exigencia que implica probar este modelo en un cuento creado en condiciones tan distintas del molde original utilizado, el marco teórico planteado por Todorov en el artículo escogido es una herramienta muy útil para el análisis de textos literarios. La revisión separada de historia y discurso, así como la posibilidad de abstraer los distintos elementos de cada una de ambas categorías, permite enfocar los esfuerzos del investigador y entender mejor el uso de las herramientas del lenguaje por parte del autor. Todorov nos ayuda con este modelo a entender mejor la obra del infante y a comprender cómo se logra el efecto de enseñanza y entretenimiento, objetivo final de esta gran obra literaria.

Referencias bibliográficas

- Ayerbe-Chaux, R. 1975. *El conde Lucanor. Materia tradicional y originalidad creadora*. Madrid: José Porrúa.
- Blecua, J. M. 1963. *Historia y textos de la Literatura Española*. Zaragoza: Librería General.
- Blecua, J. M. (ed.). 1969. *Don Juan Manuel. El conde Lucanor*. Madrid: Castalia.
- Bobes Naves, M. C. 1991. *Comentario semiológico de textos narrativos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Bremond, C. 1964. "Le message narratif". *Communications* 4: 4-32.
- García López, J. 1996. *Historia de la literatura española*. Barcelona: Vicens Vives.
- Serés, G. (ed.) 1994. *Don Juan Manuel, El conde Lucanor*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/ Círculo de Lectores.
- Todorov, T. 1966. "Les catégories du récit littéraire". *Communications* 8: 131-157.
- Todorov, T. 1967. *Littérature et signification*. París: Larousse.

La planificación lingüística en Quebec y en Cataluña¹

Valérie Streicher-Arseneault
Université de Montréal

1. La problemática

1.1 Política lingüística/ planificación lingüística

Desde su aparición, los estudios de sociolingüística se empeñan en entender y revelar los lazos que existen entre las lenguas y el desarrollo de la vida social. La relación inexorable que une estos dos elementos puede estudiarse desde varias perspectivas, dentro de las cuales la *planificación lingüística* es una de las vías que nos permite tramitar por una variedad de disciplinas y tener una visión más global de los movimientos y de las dinámicas que se desarrollan en las sociedades.

Calvet define la *política lingüística* como el conjunto de las decisiones tomadas a partir de la evaluación de las relaciones entre una lengua y la vida social, de manera más específica, entre una lengua y la vida nacional, y la *planificación lingüística* como la elaboración y la aplicación concretas de medidas surgidas según la política lingüística (Calvet 1999: 154-155). En ambos casos (política y planificación), la acción, ya sea estatal, subestatal o supraestatal, siempre tiene un propósito regulador o de gestión de las lenguas, e implica un proceso de profunda reflexión sobre las relaciones que se desarrollan en una comunidad. Lo que se desprende de esta explicación, pues, es que los aspectos de la planificación lingüística, aunque sean en apariencia formalmente lingüísticos, pertenecen a un sistema social regido por los intereses y las acciones de sus miembros.

1.2 El papel de la lengua

La lengua no es un simple hecho o una convención social entre otros. Su poder de trascendencia es único, y hace que cada faceta de la vida, tanto social como personal, sea atravesada por ella. Por tanto contribuye singularmente a la definición de cada ser, cada comunidad, cada sociedad y cada nación. El papel simbólico de la lengua hace de ella, por tanto, una condición a la cultura en el sentido de que se infiltra y modela cada 'representación' creada en la sociedad. Teniendo en cuenta que el multilingüismo es omnipresente, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, resulta del contacto entre

¹ El presente trabajo es una reelaboración parcial de mi Memoria de maestría (Streicher-Arseneault 2010), donde se establece una comparación entre las políticas lingüísticas de la provincia de Quebec y de la comunidad autónoma de Cataluña, así como sus respectivos contextos sociales.

lenguas o entre variedades lingüísticas una especie de confrontación que desemboca naturalmente en una relación de tipo dominante/ dominado (Calvet 1999: 51-52). No faltan ejemplos de luchas de poder que se llevan a cabo mediante el alcance simbólico que representan los idiomas y sus usos. Además, la política y la planificación lingüísticas se presentan como un proyecto nacional, frente a la fragmentación social reflejada en dichos juegos de poder. Si el logro de una planificación reposa sobre una multitud de datos que cambian de una nación a otra (de ahí el problema de la elaboración de una tipología general para esta ciencia reciente), hay un elemento que es imprescindible: la adhesión y participación cívicas al proyecto. Si, a menudo, la planificación se beneficia del respaldo estatal es porque un grupo social específico lo empujó; pero nunca podrá avanzar al ritmo de esa nación una planificación que no responda a las necesidades de todas sus clases y que no suscite su plena participación. De este modo es un proyecto nacional, ya que requiere el acuerdo y la unión de los grupos sociales en sus actitudes frente a los usos y funciones de una o varias lenguas (o variedades lingüísticas).

En la actual era de globalización y de estados multinacionales, la cuestión de la *planificación lingüística* se vuelve aún más delicada, aunque necesaria, teniendo en cuenta su estrecho vínculo con la idea de *nación*. Efectivamente, el concepto de *nación* ya no se puede asociar a un idioma único. Los estados multinacionales tienen que tratar con comunidades o *naciones subestatales*¹ que requieren cada vez más autonomía política y poder de autorepresentación. Las situaciones que se presentan en la provincia de Quebec y en la comunidad autónoma de Cataluña son dos ejemplos de entidades nacionales que se encuentran constantemente en negociación con un Estado, y cuyo poder de autorepresentación se ha ido simbolizando en proporción notable a través del control que ejercen sobre los usos de su lengua, que difieren de la lengua del Estado central. Las dos regiones constituyen una pareja interesante que contribuye a entender mejor los funcionamientos y mecanismos de la *planificación lingüística* mediante la puesta en relación de sus paralelismos históricos y políticos.

1.3 Quebec y Cataluña en comparación: ¿por qué?

Como acabamos de ver, Quebec y Cataluña son dos ejemplos de nación subestatal, naciones que demuestran un grado de autonomía creciente sin ser total. Además de esta estructura política, existen, por lo menos, cuatro grandes elementos contextuales que se deben tomar en cuenta a la hora de establecer una comparación entre el nacionalismo lingüístico de Quebec y el de Cataluña (cf. los trabajos de Boyer 2004, Paquin 2001, Rocher y Marcotte 1997, entre otros). En dos de ellos se diferencian y en los otros dos se asemejan.

En primer lugar, y por lo que respecta a las diferencias, Cataluña, como nación milenaria, se apoya en la propia Historia que tiene para asentar y afirmar su identidad. El Quebec, por el contrario, resulta de las empresas de la colonización que se produjeron hace 400 años en el norte del continente americano. En segundo lugar, mientras que Cataluña se sitúa en el ámbito europeo, que desde siempre ha sido propiamente multicultural y plurilingüe, si bien su lengua nacional no se ha considerado del todo a nivel internacional, Quebec lo hace en el territorio norteamericano, por tanto se encuentra en un ámbito

¹ Concepto desarrollado por Paquin (2001) para el caso de naciones distintas regidas por un poder estatal superior al suyo.

mayoritariamente anglófono y bastante monocultural, con el francés como lengua nacional, lengua que forma parte de la Francofonía y que es reconocida como lengua internacional, hablada por más de 200 millones de personas en el mundo (Organización Internacional de la Francofonía 2006-2007).

En cuanto a las semejanzas, Cataluña y Quebec forman parte política de federaciones. Los estados federativos en que se encuentran otorgan ciertos poderes constitucionales a sus divisiones, que en el caso de España admite un grado más importante de asimetría de poderes a sus diferentes comunidades autónomas. Es decir, mientras que Cataluña no es la única comunidad española que reivindica una “personalidad” distinta, Quebec es la única provincia canadiense en hacerlo, por tanto en este sentido se encuentra “sola”. Finalmente, tanto Quebec como Cataluña son nacionalidades distintas, desde un punto de vista cultural y lingüístico, de los estados de los que forman parte.

Veamos, a continuación, cómo se han desarrollado ambas naciones a través del tiempo frente a las estructuras que las regían, y cómo surgieron sus leyes de política lingüística: la *Charte québécoise de la langue française* de 1977 y la vigente Ley de Política Lingüística 1/1998 de 7 de enero de 1998. Además, nos interesa conocer cómo se articulan dichas leyes y cómo se aplican en los diversos contextos de la vida cotidiana tanto en Quebec como en Cataluña.

2. Los hechos históricos

2.1 Quebec hasta la adopción de la Ley 101

La trayectoria histórica que llevó a Quebec a adoptar la *Charte de la langue française* en 1977 fue un largo recorrido bajo el dualismo entre el Canadá anglófono y el francófono. A partir de 1763, cuando se concedió Nueva Francia al Reino Unido de la Gran Bretaña, empezaron las tensiones entre dos colonias emergentes de naciones tradicionalmente opuestas, tal y como se podía ver simbólicamente a través de la religión (protestante y católica) y la lengua (inglés y francés).

Si, en un primer momento, las religiones protestante y católica fueron los obstáculos ideológicos más fuertes entre las comunidades del Alto Canadá (comunidad anglófona) y del Bajo Canadá (comunidad francófona), a partir de los siglos XIX y XX la lengua fue el factor más decisivo en dicha oposición. Ahora bien, el francés y el inglés, desde la fundación del país, siempre estuvieron en una lucha por mayor poder. Dos veces se oficializaron textos legislativos canadienses que ignoraban los derechos administrativos de los francófonos (en 1774, con el Acta de Quebec; y en 1840, con el Acta de Unión), pero las presiones y el rechazo de la comunidad francófona obligó a los dirigentes a modificar sus leyes en ambas ocasiones y dejar un espacio, aunque fuera menor, al francés.

Tras las rebeliones del Bajo Canadá de 1837-1838, se adoptaron las recomendaciones del informe de Lord Durham sobre la fusión de las asambleas legislativas —hasta ese momento la comunidad francófona y la comunidad anglófona tenían asambleas que desarrollaban actividades en su idioma respectivo y según sus tradiciones coloniales— en una única que fuese de tradición británica, con el objetivo claro de asimilar al grupo de los “canadienses-franceses” según una visión unificadora y centralizada, para llegar a “un

país monolingüe, inglés y protestante: es decir, monocultural” (Paquin 2001: 172). La proposición de Durham desembocó en el Acta de Unión de 1840, que prohibía el uso del francés en la Asamblea. Si de nuevo los poderes tuvieron que dar más flexibilidad a la legislación con la autorización del uso del francés en los tribunales, el acta representó una vuelta atrás considerable para los francófonos en cuanto al porvenir de su administración y cultura.

La Ley Constitucional de 1867 (junto con la Ley Constitucional de 1982) fue el primero de los dos documentos que asentaron las bases de las leyes canadienses actuales. El artículo 133 confirió al francés un estatus igual al inglés en el Parlamento canadiense y en los tribunales quebequeses, así como en los textos legislativos. Sin embargo, es de notar que este único artículo remitente a la cuestión lingüística no instauró entonces el bilingüismo oficial, pues ese “privilegio” sólo tenía vigencia en la provincia de Quebec y en el ámbito jurídico canadiense.

Hasta los años sesenta la actitud de los francófonos en Quebec, en su mayoría campesinos y poco integrados a la industrialización, se caracterizó por una actitud de repliegue y de aislamiento frente a los anglófonos, quienes en su mayoría vivían en la metrópoli (Montreal) y ocupaban los rangos socioeconómicos más altos. La década de la Revolución Tranquila (1960) fue caracterizada por un cambio de postura de la comunidad francófona, que vivió un éxodo rural y que conoció un aumento considerable del nivel de educación de sus nuevas generaciones.

Esa toma de conciencia de la población francófona se hizo también en gran parte en reacción a la llegada masiva de inmigrantes, como queda ejemplificado en la crisis de Saint-Léonard (Corbeil 2007: 127). El sistema escolar de aquella época repartía los alumnos según su religión. Mientras que la escuela francófona admitía estrictamente a alumnos católicos, la escuela protestante y anglófona era mucho más abierta, y acogía a la mayoría de los inmigrantes alófonos y de los francófonos no-católicos, contribuyendo así a la difusión del inglés en los grupos de recién llegados, cada vez más numerosos. La publicación de cifras que testimoniaban la constante disminución de la tasa de natalidad de la población francófona, conjugada al número creciente de hijos de inmigrantes que acudían a la escuela anglófona, mostró claramente que el porvenir demográfico de la comunidad francófona estaba seriamente amenazado. De estos factores se desencadenó un sentimiento de urgencia en las clases francófonas, que cambió su actitud de resignación inicial por una más vindicativa, ilustrada en el emergente movimiento laico y político nacionalista quebequés.

El proyecto conoció una fuerte oposición cuando entró al poder federal Pierre Elliott Trudeau en 1968. El primer ministro se empeñó en elaborar y establecer leyes que aseguraran la unificación del Canadá, y que pasaran indudablemente por la asimilación de las comunidades francófonas, y sobre todo la disolución del nacionalismo provincial en Quebec.

Las políticas de Trudeau consistían en la negación de cualquier reconocimiento oficial de la especificidad quebequesa. A pesar de ello, los dos aportes más destacados de su gobierno fueron la Ley sobre las lenguas oficiales de 1969 y la Ley sobre el multiculturalismo de 1971. La primera instauró un bilingüismo oficial aplicado en todo el país de manera indistinta (sin medida o recursos de protección para el francés, que era la lengua del 80% de la población de Quebec), mientras que la segunda ley invalidaba las

reivindicaciones quebequesas como nación distinta, legítima y fundacional, poniendo todas las comunidades lingüísticas en pie de igualdad.

Durante estos años, los primeros ministros quebequeses y canadienses se respondieron con una serie de leyes que apuntaban a la reglamentación sobre el uso y la oficialidad de la lengua francesa. El francés salía desfavorecido del bilingüismo institucionalizado y con la venida masiva de inmigrantes, a partir de los años cincuenta y sesenta como ya hemos visto, la voluntad de un monolingüismo administrativo francés (que asegurara su protección y la protección de los derechos de los hablantes francófonos) se hizo sentir. El primer reglamento que causó un remolino político fue la Ley 22 de 1974, que declaró el monolingüismo francófono de la provincia y de sus instituciones (se adoptó la ley a pesar de ser anticonstitucional y fue obviamente aprobada después de cinco años).

Frente al descontento general que causaron las políticas federales, en 1976 se eligió, para subir al poder, al Parti Québécois que proponía establecer una legislación quebequesa que asegurara la protección del francés y, por lo tanto, la protección de la cultura de la mayor parte de la población quebequesa. Así, en 1977 se votó la Ley 101 o Charte de la langue française que hizo del francés la lengua oficial de la provincia de Quebec. “Su objetivo principal era asegurar que el francés llegara a ser el medio de comunicación en los diversos ámbitos de la esfera pública, haciéndola lengua normal y habitual en la administración, en las órdenes profesionales, en el entorno laboral, en la enseñanza, en el comercio y en los negocios de Quebec” (Gosselin 2003: 10).

Posteriormente, la firma de la Constitución de 1982, que reitera la igualdad de todas las culturas y lenguas independientemente del contexto, se hizo sin el consentimiento ni la firma del primer ministro de Quebec, entonces René Lévesque, y contribuyó a ampliar la distancia simbólica entre las dos comunidades. La Ley de las lenguas oficiales de la Constitución presenta una falsa simetría, como lo sostiene el director del *Secretariat à la Politique Linguistique*, Jacques Gosselin, puesto que mide las minorías lingüísticas a nivel provincial y no estatal: sobreentiende que la situación de la lengua francesa es la misma, en Canadá y América del Norte, que la situación del inglés (Gosselin 2003: 21-22).

Como los reglamentos quebequeses están sometidos a la legislación canadiense, queda entre las manos de la provincia establecer programas jurídicos que se conformen con las leyes de Canadá y que apoyan la valoración del francés. Este es precisamente el propósito de la Ley 101 y de los programas relacionados. Entre otros, se destaca el informe de la ministra Louise Beaudouin de 1996, *Le Français langue commune, Promouvoir l'usage et la qualité du français, langue officielle et langue commune du Québec* (Corbeil 2007: 238), que define el proyecto de la ley como una tarea emancipadora para el Quebec. Es decir que el ámbito que crea la implementación y el respeto de una política lingüística, en la que el francés es la lengua de comunicación pública, permite poner a todos los ciudadanos en pie de igualdad (en una sociedad en la que la tasa de inmigración es tan alta) y al mismo tiempo permite preservar la memoria colectiva de la mayoría nacional.

2.2 Cataluña hasta la adopción de la Ley 7/1983 de Normalización Lingüística

La expresión de normalización lingüística se utiliza en Cataluña para remitir al proceso de planificación lingüística. Con la palabra normalización, se quiere apuntar a una connotación específica: este proceso tiene el objetivo de reorganizar las funciones

lingüísticas de la sociedad, para readaptar las funciones sociales de la lengua que fueron cambiadas tras un desajuste histórico (L. Aracil, *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*, en Maurais 1987: 12). Con todo ello, se propone una vuelta a una situación normal.

La historia de Cataluña, dentro del marco europeo, se extiende sobre un período mucho más amplio que la historia de Quebec. El sentimiento de una comunidad catalana, que es anterior a la formación del Estado español, ha luchado contra fuerzas de asimilación a partir del momento en el que el Principado de Cataluña (que forma parte de la Corona de Aragón por aquel entonces) se integró gradualmente al reino de Castilla, durante los siglos XVI y XVIII.

El año 1716, y la Guerra de Sucesión, marcó un hito en la conquista castellana con el cuarto Decreto de Nueva Planta de Felipe de Anjou, que abolió la Generalitat (régimen jurídico y fiscal propio a la región de Cataluña) y reemplazó el catalán por el castellano en todas las instituciones administrativas y escolares. A partir de entonces se inició una pérdida progresiva del reconocimiento de la especificidad catalana, aunque nunca se extinguió completamente el sentimiento nacionalista.

Se puede decir que desde aquel momento el catalán había perdido el estatus de lengua oficial, pero no el estatus de lengua propia. Efectivamente, el catalán continuó siendo la lengua de uso corriente en la población de Cataluña. Sin embargo, como el castellano era la lengua de las instituciones, fue lógico que la proporción de hablantes se encontrara disminuida. Además, hubo una parte notable de la burguesía catalana que eligió naturalmente el castellano como lengua normal en sus negocios, práctica que ciertamente se difundió a las demás esferas de su vida y que contribuyó al prestigio social que adquiriría el castellano frente al catalán.

Durante el siglo XIX, con la caída progresiva de la monarquía y la asunción de las ideas republicanas, el fervor nacionalista se encarnó en el movimiento Romántico, la *Renaixença*, cuya ideología consistía en rescatar a través de la lengua el sentimiento de pertenencia y de orgullo catalán que iba disipándose en la cultura nacional castellana. Los movimientos sociales desempeñaron un papel importante en la promoción y la difusión de la lengua. La *Renaixença* llegó a tener un componente político que la llevó a defender el catalán y reivindicar su revitalización en el marco escolar y en la administración. A finales del siglo XIX y principios del XX, las coaliciones sociales y políticas (como la *Lliga Regionalista*, o *Solidaritat Catalana*) reclamaban más autonomía para la provincia, pero aún más significativa fue la redacción de las Bases para la Constitución Regional Catalana (Bases de Manresa) de 1892 que preveían una estructura constitucional autónoma y la rehabilitación del catalán como lengua oficial, aspecto que luego se concretizó en cierta medida bajo el régimen del gobierno autonómico de Cataluña, la *Mancomunitat* (1914-1925).

Una campaña para el restablecimiento de la escuela en catalán constituyó uno de los puntos claves de esta reapropiación nacional, además de una creciente voluntad por un margen más grande en cuanto a su autonomía. Es de notable interés constatar el empeño que se puso en la estandarización de la lengua catalana a través de los trabajos de Pompeu Fabra a lo largo de la primera mitad del siglo XX.

Sin embargo, el impulso nacionalista fue notablemente desacelerado cuando entró al poder, en 1923, el dictador Primo de Rivera. En un segundo tiempo, el período que transcurrió bajo la dictadura franquista fue marcado por la represión de la especificidad

provincial. Aunque el control de la dictadura se atenuó un poco a lo largo de los años, las manifestaciones culturales remitentes a la particularidad de Cataluña fueron estrictamente prohibidas, la lengua siendo su símbolo máximo. Es entonces, de notable y elocuente interés que el catalán haya seguido hablándose en las diferentes clases sociales de la comunidad, sin ser reconocida y sin tener ningún apoyo estatal.

El primer paso hacia una mayor y verdadera autonomía para Cataluña se dio con la Constitución Española de 1978. En el campo lingüístico, el título 3, dedicado a la lengua oficial del Estado, fue el objeto de varias interpretaciones en repetidas ocasiones. La Constitución reconoce la condición pluralista de ciertas regiones del Estado español y se caracteriza por proponer un sistema de cooficialidad lingüística en dichos territorios. La solución propuesta por el texto constitucional está a medio camino entre el principio de territorialidad y el principio de personalidad. Sin entrar en análisis de la cuestión, diremos que el artículo 3 establece claramente que el castellano es la lengua oficial de España y, en base a un criterio territorial, alude a las demás lenguas que podrían ser oficiales en determinadas regiones (el criterio de personalidad remite a la lengua propia de cada región). La responsabilidad de tomar las medidas necesarias para establecer un sistema de fomento y de difusión de las lenguas distintas al castellano queda en manos de las provincias.

En su Estatuto de Autonomía de 1979, Cataluña estableció la cooficialidad del catalán y del castellano, pero se agregó el valor de lengua propia al catalán que se vuelve así, y como se legisló posteriormente (en 1998), la lengua de uso preferencial en toda la esfera pública. Como el catalán es la lengua que caracteriza a la nación catalana, es lógico adoptarla en el ámbito público como lengua de uso normal, pero como la Constitución Española prevalece sobre los textos estatutarios, la opción de utilizar el castellano en el ámbito administrativo debe estar asegurada para el ciudadano que lo desee.

La Ley de Normalización del catalán de 1983 (Ley 7/1983) es la extensión de la parte lingüística del Estatuto de Autonomía. Su mayor aporte fue ciertamente el reconocimiento por el Tribunal Constitucional español de la validez del artículo 14.1 (que se convertirá en el artículo 20 en la Ley del 1/1998, del 7 de enero) que estipuló que la lengua normal de enseñanza era el catalán. Si la Ley 7/1983 fue un primer paso en el proceso de la normalización lingüística, su papel fue más bien plantear las bases que se iban a desarrollar plenamente en la Ley 1/1998, dotada además de un sistema de sanciones (aplicables solo a las empresas). Asimismo, una de las aportaciones de la Ley 1/1998 fue la declaración explícita del catalán como lengua propia de la comunidad en su artículo 2.1: “el catalán es la lengua propia de Cataluña y la caracteriza como pueblo”. En la misma dirección, el último Estatuto de Autonomía que fue adoptado en 2006 (aunque un número considerable de sus artículos son ahora objeto de examen por el Tribunal Constitucional) especifica que el conocimiento del catalán es un derecho ‘y un deber’ para todos los ciudadanos catalanes.

En resumen, podemos comprobar cómo las dos provincias sufrieron lo que Aracil llama un “desajuste” histórico (Maurais 1987: 12) cuando fueron sometidas al poder de un Estado con el que no compartían la misma cultura. Podemos hablar de desajuste porque, aunque no lo lograron, los gobiernos estatales en el poder (Canadá y España) explícitamente intentaron borrar la especificidad de estas comunidades y homogeneizar los rasgos distintivos a la totalidad de su territorio. En ambos casos, a través de las reivindicaciones y presiones de la población, las dos regiones alcanzaron un nivel de

autonomía y autodeterminación que les permitieron lograr establecer, de acuerdo con sus respectivas autoridades estatales, legislaturas que apoyaron y aseguraron el desarrollo de una estructura social en la que la lengua propia tiene un poder real. Es decir, en ambas situaciones, el paso a una mayor autonomía política pasó por la implementación de leyes y de instituciones para la lengua.

3. Las leyes de política lingüística

3.1 La Ley 101 y el marco constitucional canadiense

Quebec es una provincia dentro de un estado federal, Canadá. Aunque se considera que el margen de libertad de Quebec es bastante amplio en ciertos campos, el marco constitucional canadiense pesa mucho y prima sobre varios aspectos legislativos quebequeses. La Constitución canadiense consta principalmente de dos documentos: la constitución de 1867 y la de 1982. El primer texto constitutivo adoptado en 1867 asentó las bases de las leyes actuales y las instituciones políticas canadienses que conocemos hoy, y repartió las competencias legislativas entre el poder federal (el Parlamento) y las provincias del país, de manera que en la actualidad cada una de las entidades, poder federal y poder provincial, son a la vez soberanos en ciertas competencias y co-soberanos en otras; si bien en estos casos el poder federal siempre prevalece sobre el provincial.

Concretamente, en el caso de Quebec, esto quiere decir que el Gobierno de la provincia puede legislar como poder co-soberano sobre asuntos del entorno laboral (relaciones de trabajo, contratos), el comercio local, la protección del consumidor, las profesiones o el marketing de productos, y tiene un poder exclusivo en otros dominios como la administración quebequesa, municipal y local, la planificación del territorio, la educación, los servicios de salud, los servicios sociales, tal y como aparece reflejado en el Art. 92 de la Ley Constitucional de 1867 (Gosselin 2003: 19). Sin embargo, en la Constitución de 1867 no se planteó la cuestión de la legislación del uso de las lenguas, por lo que, para el caso de Quebec, la posibilidad de reglamentar tal campo es directamente tributaria del poder que tiene de hacerlo en otros. Por lo tanto, la *Charte québécoise de la langue française* se aplica solo en los dominios de competencia provincial, como la administración quebequesa, la educación, los servicios de salud, etc., mientras que las instituciones canadienses, incluso en territorio quebequense, están bajo la ley federal sobre las lenguas oficiales, como las oficinas de administración canadienses, los bancos, los servicios, los centros penitenciarios, etc. (es decir, que si el número de usuario lo indica o si un usuario lo reclama, los servicios deben ser ofrecidos en una de las dos lenguas oficiales).

En 1982 Pierre Elliott Trudeau organizó la repatriación de la Constitución para someterla a modificaciones mayores, sobre todo en lo referente a la neutralización de la “diferencia quebequesa”. Las nueve provincias anglófonas y el gobierno federal firmaron una nueva Constitución, sin que el primer ministro quebequense del momento, René Lévesque, fuera invitado a votar. Los posteriores gobiernos federales y provinciales intentaron reinsertar el Quebec en el proceso constitucional mediante acuerdos constitucionales como el “Accord du Lac Meech” en 1987 y el “Accord de Charlottetown” en 1992, en los que se distinguía el estatus de la provincia de Quebec con menciones como “nación

distinta". Ambos acuerdos fueron rechazados. Por consiguiente, en la actualidad la Constitución de 1982, aunque nunca ha sido aprobada por la provincia de Quebec, es aplicable tal y como lo fue en su año de adopción. En dicho momento, se anexó una carta canadiense de los derechos y libertades en el artículo 23 sobre el derecho a la escolarización en la lengua de la minoría, lo que dio pie a cambiar el reglamento a cerca de la instrucción en inglés en Quebec.

La Ley constitucional de 1982 agrega un valor jurídico y simbólico a la ley canadiense sobre las lenguas oficiales, que declara al inglés y al francés como lenguas oficiales en Canadá. En efecto, les otorga un estatus y unos privilegios iguales en todas las instituciones federales y en todo el territorio canadiense. Esto quiere decir que el francés, como el inglés, puede y debe ser empleado en las instituciones canadienses cuando un ciudadano lo solicite, en cualquier provincia, siempre y cuando el porcentaje de población francófona represente al menos un 10%. De hecho, uno de los objetivos de la Ley sobre las lenguas oficiales es ofrecer apoyo a las comunidades anglófonas y francófonas minoritarias en Canadá, y no proteger el francés en Quebec.

En cela, l'approche fédérale cherche à établir une fausse symétrie entre les francophones, majoritaires au Québec, mais minoritaires dans les neuf autres provinces du Canada, et les anglophones, minoritaires au Québec mais majoritaires dans les reste du Canada, dans le contexte nord-américaine où l'anglais est la langue dominante (Gosselin 2003: 21).

Sin embargo, el francés, desde todos los puntos de vista, siempre estará en una situación minoritaria con respecto a la masa anglófona que representa Norte América y, en la era de la globalización, no cabe duda de que ofrecerle el mismo tratamiento y el mismo nivel de protección que el inglés no resulta la solución más equitativa. En palabras de Corbeil, "les images collectives doivent coïncider avec les images intérieures, avec ce que l'on pense que l'on est. Si l'on se sait de langue française et que ce que l'on voit autour de soi est dans une autre langue, on en vient à douter de sa propre réalité ou à se considérer comme un étranger chez soi" (Corbeil 2007: 236).

Los principios de la ley

El Libro blanco de Camille Laurin transmite lo esencial del espíritu de la ley: une société à majorité de langue française, qui reconnaît l'apport de la minorité historique de langue anglaise, qui se veut respectueuse de Premières Nations amérindiennes et Inuits, de même que des communautés culturelles d'immigrations plus ou moins récentes (Corbeil 2007: 230).

Según Corbeil (2007), participante activo en la elaboración de la carta adoptada en 1977, los principios sociolingüísticos que fundamentaron dicho texto fueron los siguientes:

1. La sociedad quebequesa no puede ser una sociedad bilingüe, porque Quebec ya ha rechazado el bilingüismo institucional propuesto por el gobierno de Trudeau. El bilingüismo individual, privilegiado, depende de cada individuo.
2. Las instituciones determinan una situación lingüística y pueden modificarla, mientras que los individuos no pueden hacerlo. Por tanto, la carta se enfoca en las

disposiciones que determinan directamente el carácter de las instituciones: la administración, la lengua de los organismos paraestatales, la lengua del trabajo, la lengua del comercio y de los negocios, y la lengua de la enseñanza.

3. Cada institución es responsable de su propia situación lingüística y de la calidad de su lengua en sus comunicaciones, tanto externas como internas.
4. La realidad abstracta que representa la lengua se revela a través de manifestaciones que desempeñan un papel de imagen colectiva; por tanto, los cambios legislativos tienen que adecuarse a dichas imágenes colectivas y hacerse a niveles donde los efectos de ley son perceptibles, tales como la publicidad, la terminología, y las razones sociales.

Además, según el mismo autor, hay cuatro principios lingüísticos destacados:

1. Al contrario que las lenguas técnicas, la lengua de expresión habitual posee una gran multitud de variación semántica la cual nunca entenderemos completamente.
2. La calidad de la normalización terminológica se basa enteramente en el rigor del método de trabajo de la terminología. Cualquier error cometido a lo largo del proceso de terminología puede tener repercusiones directas e importantes sobre el trabajo de normalización de la lengua.
3. El uso oficial de la lengua tiene una influencia normativa sobre los comportamientos lingüísticos de los usuarios de la lengua. Mediante los medios de comunicación (televisión, periódicos, radio, publicidad, administración pública, comunicación del gobierno, instituciones de enseñanza, etc.).
4. Para designar una nueva realidad, el préstamo lingüístico debería ser la última solución, tras la investigación en profundidad para encontrar la palabra francesa que exprese la realidad, o la creación de un neologismo si no existe ninguna palabra francesa.

Los organismos de la ley

Creado en 1961 en el marco de la implementación del Ministerio de los asuntos exteriores, bajo el poder del primer ministro Jean Lesage, y en auge de la Revolución Tranquila, la Oficina Quebequesa de la Lengua Francesa respondió a la urgencia del pueblo quebequense de encuadrar la evolución de la lengua en la provincia. Ya desde finales del siglo XIX, manifestaba en los Congresos de la lengua francesa (Bouchard 2001:11) una preocupación por el deterioro de la calidad del francés hablado por los quebequenses. Efectivamente, las primeras preocupaciones surgieron en cuanto a la calidad del francés porque se consideraba que la lengua bien hablada era el francés de la “madre patria”, Francia. Estas preocupaciones eran el resultado de un problema más grande, el hecho de que el sistema francófono padecía un sistema legislado, propio a su comunidad para defender el uso de su lengua: la lengua dominante de los negocios era el inglés a pesar de la mayoría de obreros francófono, la educación no era obligatoria y las escuelas francófonas no tenían recursos, la publicidad se hacía cada vez más en inglés a pesar de la minoría anglófono, etc. Así, la Oficina Quebequesa de la Lengua Francesa nació en un primer tiempo para ser “un office du vocabulaire au département de

l'Instruction publique de Québec. [...] [qui] serait capable d'influencer profondément l'enseignement de la langue parlée et écrite Dans les écoles publiques du Québec” (Bouchard 2001:13)

Hoy día, la Oficina Quebequesa de la Lengua Francesa forma parte del Ministerio de la Cultura, de las Comunicaciones y de la Condición femenina. Se encarga sobre todo del trabajo práctico y del trabajo de campo acerca del francés en Quebec. Es decir que tiene como objetivo dar las directrices para la elaboración de medidas de política lingüística y de terminología; seguir la aplicación de las leyes de política lingüística, y producir, cada cinco años, estudios e informes sobre la situación y la evolución del francés para el gobierno provincial.

Otros miembros gubernamentales existen en cuanto a la defensa y protección de la lengua: la *Commission de toponimie*, el *Secretariat à la politique linguistique* y el *Conseil supérieur de la langue française*. La Comisión de Toponimia es el organismo que propone las normas y reglas de escritura para la denominación de lugares y es responsable del inventario y de la conservación de estos. Además, oficializa los nombres de lugares y tiene la responsabilidad de difundir la nomenclatura geográfica de la provincia. Bajo la dirección del ministro encargado de la carta de la lengua francesa, la Secretaría de Política Lingüística tiene el propósito de dirigir los trabajos relativos a las modificaciones legislativas sobre el uso de la lengua y asegurar la coherencia de las intervenciones gubernamentales sobre el uso de la lengua. Y finalmente, como lo indica su nombre, el Consejo Superior de la Lengua Francesa, desempeña el papel de consejero acerca del ministro responsable de la carta, lo que implica la realización de estudios sobre los usos y la situación de la lengua francesa en Quebec.

Las divisiones de la ley

La Ley 101 de 1977 se reparte entre 6 seis títulos: 1) el estatus de la lengua francesa; 2) la oficialización lingüística, la toponimia y la *francización*; 3) la Oficina Quebequesa de la Lengua Francesa; 4) el Consejo Superior de la Lengua Francesa; 5) las disposiciones penales y otras sanciones; y 6) las disposiciones transitorias y diversas. Puesto que ya quedaron planteados el papel y las funciones de la Oficina y del Consejo Superior de la Lengua Francesa (cf. §2.4.1.3), y los límites temporales de las disposiciones transitorias ya pasaron de tiempo.

A modo de introducción, el primer capítulo de la Ley 101 plantea las normas de uso de la lengua en las diferentes esferas sociales en el territorio quebequense, sobre la base del estatus del francés como lengua oficial de Quebec. Declara los derechos lingüísticos fundamentales de todos los ciudadanos quebequenses, que podemos resumir del siguiente modo: todos los quebequenses tienen el derecho de comunicarse en francés con la Administración, los servicios de salud y los servicios sociales, las empresas de uso público, las órdenes profesionales, las asociaciones de asalariados y las diversas empresas activas de la provincia. Además, todos los trabajadores tienen el derecho de ejercer su oficio en francés, y todas las personas admisibles a la enseñanza tienen el derecho de cursar su programa en francés. Dichos derechos explican la extensión legislativa de la ley, que consta 214 artículos.

La enseñanza

La Ley 101 declara, en su artículo 72, que la enseñanza en la provincia de Quebec será exclusivamente en francés, para todos los alumnos de los niveles preescolar, primario y secundario, tanto en el sector público como en el sector privado. Sin embargo, la Ley 86 declara que pueden acceder a la escuela de lengua inglesa los hijos de padres de ciudadanía canadiense, que hayan tenido la mayor parte de su escolarización primaria en inglés y en Canadá; o los hijos de padre o madre de ciudadanía canadiense que ya hayan recibido la mayor parte de su escolarización primaria o secundaria en inglés en Canadá, así como sus hermanos. A partir de 2002, la Ley 104 estableció que no se tendría en cuenta la enseñanza inglesa recibida en Quebec en un centro de estudios privado que no correspondiera a las normas ministeriales de subvenciones. Se estableció esta norma en respuesta a la tendencia de varios grupos inmigrantes que enviaban a sus hijos a dichos centros anglófonos para el primer año de escolarización, así cumplían con los requisitos para poder acudir al sistema de enseñanza anglófona. En otoño de 2009, la Corte Suprema declaró inconstitucional esta opción de la Ley 101, y en octubre de 2010 el gobierno de Quebec adoptó la Ley 115 que volvía a permitir el principio las “écoles passerelles” prohibido por la Ley 104.

La inmigración

Desde los años sesenta, tanto Canadá como la provincia de Quebec, acogen a una tasa anualmente creciente de inmigrantes de todos los orígenes. La condición particular de Quebec en América del Norte, como única región francófona, hace de la cuestión lingüística uno de los focos de las estrategias de integración que el gobierno quebequense despliega. Los eventos de Saint-Léonard entre 1967 y 1969 dieron la prueba de lo atractivo que el inglés era para los inmigrantes, al contrario que el francés. Desde entonces, los gobiernos quebequenses han tomado medidas para asegurar la protección y la promoción del francés. Si la Ley 101 es el punto de partida y de referencia de todas las medidas emprendidas desde 1977 para la defensa de la lengua francesa, la ley sobre la inmigración en Quebec es una extensión indisociable de dicha ley, puesto que atañe a una porción de la población que representa el 11,7% de inmigrantes, y un 0,7% de residentes permanentes (Statistiques Québec 2006). Además, entre 2001 y 2006, el número de inmigrantes aumentó en un 20%, mientras que la población quebequesa general creció solamente un 4,4% (MICC 2006: 15).

Al contrario de las demás provincias canadienses, Quebec tiene, desde 1968, un sistema de selección y de gestión de inmigrantes, que funciona conjuntamente con el sistema canadiense. Sin embargo, desde 1991 el gobierno quebequense tiene todo el control en cuanto a las estructuras de acogida y de integración de los recién llegados. Los objetivos principales de la política de inmigración son, básicamente, tres: 1) facilitar la integración de los inmigrantes en la sociedad quebequesa; 2) hacer de la sociedad quebequesa una comunidad multiétnica donde la lengua de comunicación sea el francés; 3) ayudar a la preservación de las costumbres étnicas (Corbeil 2007: 193).

Cuando el gobierno quebequense logró retomar algunos poderes sobre la inmigración en los años setenta creó los *Centres d'orientation et de francisation des immigrants* (COFI), centros responsables del proceso de integración. En concreto, estos centros se crearon para orientar a los inmigrantes hacia los servicios especializados necesarios, asegurar el

desarrollo del proceso según las normas establecidas, armonizar dichos servicios y corroborar las competencias desarrolladas en el marco de las formaciones. En la actualidad, dichos centros ya no son existentes y sus responsabilidades fueron redistribuidas entre varios organismos comunitarios y gubernamentales.

La enseñanza del francés está a cargo de los colaboradores gubernamentales y comunitarios como comisiones escolares, colegios, universidades, organismos comunitarios, etc., donde se puede seguir una formación a tiempo completo (5 horas diarias, cinco días por semana) o a tiempo parcial. Mientras estén cursando las primeras 1000 horas de clases, los inmigrantes matriculados a tiempo completo pueden recibir un subsidio compensatorio. Las formaciones a tiempo parcial varían entre las 4 y las 15 horas semanales, ofrecidas durante el día, la noche o los fines de semana, y a veces, según compromisos con empresas privadas, pueden ser dispensados en el medio de trabajo.

Los programas de francización son de dos tipos, y presentan leves diferencias de enfoques: el Programa general de integración lingüística y el Programa de integración sociolingüística. El primero se dirige al 88% de los alófonos que se benefician del programa, personas que tuvieron un mínimo de 9 años de escolarización. El segundo, en cambio, se ofrece a los inmigrantes que tienen un nivel de escolarización más bajo (Brodeur 2003: 197). Los conceptos generales que rigen la estructura de los programas aspiran a transmitir un grado óptimo de la comprensión de la cultura quebequesa y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a esta cultura, a través del aprendizaje de la lengua francesa. El material desarrollado por el Ministerio de Inmigración se centra en las grandes etapas de la historia quebequesa, en la cultura quebequesa y sus valores, así como en la *Charte québécoise des droits et libertés*. El uso del francés se promueve como una herramienta de comunicación indispensable para la autonomía social del aprendiz, además de permitir el enriquecimiento de la propia cultura quebequesa al integrar en su seno a individuos procedentes de culturas diferentes. De manera más concreta, el currículo del programa tiene como propósito final que el alumno sea capaz de actuar de manera efectiva, con el respeto de las normas y administraciones vigentes en la provincia. Los niveles de competencia que estructuran los programas se dividen en ocho, pero lo destacable en la última década es el interés creciente que demuestran los alumnos por la especialización del contenido de las clases de integración. Así, en 1996-97 se elaboraron cinco nuevos proyectos de enseñanza, centrados en la escritura, en la comunicación oral o en las realidades del medio laboral quebequense. El aprendizaje de la lengua siempre es el punto de partida (y de llegada) del programa de integración, pero la influencia de la teoría de la enseñanza comunicativa aparece en la especialización de los enfoques que permiten la adquisición del francés. Es decir que tras las últimas reformas académicas de los programas, se potencia el valor de la enseñanza mediante el uso de contenidos funcionales en las aulas de lengua: se relacionan más concretamente cultura, lengua y vida cotidiana, siempre teniendo en mente que el objetivo final es que el francés sea la lengua de expresión pública del territorio de Quebec.

3.2 La Ley de Política lingüística y el marco constitucional español

Tras la dictadura franquista, en 1978 se adoptó la nueva Constitución Española. Como Canadá, España es un estado federal, dividido en zonas, Comunidades Autónomas, que

tienen cierto grado de autonomía según lo especifica la Constitución y sus estatutos de autonomía. Dentro de los límites que rige la Constitución, las Comunidades Autónomas tienen la posibilidad de crear su propia legislación, que eventualmente tiene que conformarse con las decisiones del Tribunal Constitucional para definir sus competencias autonómicas, tal y como lo hizo Cataluña en 1979, por primera vez, y en 2006, por segunda, con los Estatutos de Autonomía de Cataluña. En lo que se refiere a la lengua, la Constitución Española estipula en su artículo 3 lo siguiente:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Según Vernet,

l'objectif en question n'est pas sans soulever d'opposition ou omettre ce principe constitutionnel comme il l'entend, sans aucune cohérence, un même objectif pouvant donner lieu à une quantité de solutions juridiques, parmi lesquelles figure paradoxalement l'absence d'action. L'imprécision des objectifs et des moyens est d'ailleurs une constante de la législation et de l'administration nationales [espagnol] qui va à l'encontre du droit des individus au choix de la langue, même si le droit de choisir est, selon le Tribunal constitutionnel, «un droit inscrit dans la Constitution et le statut d'autonomie correspondant» (Vernet 2002: 130).

Efectivamente, a través del territorio peninsular e insular español, las instituciones centrales españolas no reconocen las lenguas oficiales no-castellanas. Desde la adopción de la Constitución, el Estado español no reconoció el plurilingüismo como un fenómeno nacional, sino que consideró el pluralismo como un fenómeno exclusivo a ciertas comunidades y no en todo su territorio. Según Vernet, existen tres principios que rigen a la vez las disposiciones constitucionales y estatutarias: 1) El tratamiento diferenciado; 2) la territorialidad; y 3) el plurilingüismo. El tratamiento diferenciado significa que la carta magna obliga solamente al conocimiento de la lengua castellana, sin ninguna mención a la obligación de conocer otras lenguas en determinados territorios. Además, el hecho, por ejemplo, de que se hable catalán en zonas exteriores a Cataluña no garantiza a los residentes catalanófonos recibir servicios en catalán fuera de su comunidad. El tribunal constitucional reconoce como *lengua oficial*:

Independientemente de su realidad y de su importancia como fenómeno social, cuando está reconocida por los poderes públicos como un medio de comunicación normal entre ellos, así como en sus relaciones con los ciudadanos y cuando goza de una legalidad y de efectos jurídicos completos (Vernet 2002: 133).

En realidad, la condición de lengua oficial no puede ser modificada, pero el uso oficial que se hace de ella sí. Como ejemplos de ello, tenemos la Ley 7/1983 y, sobre todo, la

Ley 1/1998, que progresivamente vinieron a controlar el alcance del estatus oficial de una lengua. Por otro lado, el principio de territorialidad mixta se define según el hecho de que se quiere impermeabilizar las divisiones administrativas en cuanto al uso de ciertas lenguas, y a la inversa, se quiere permeabilizar el uso del castellano a todas las regiones ibéricas. Así, el derecho de expresarse en otra lengua distinta al castellano depende únicamente de la legislación de la Comunidad Autónoma en la que uno se encuentra. El carácter territorial tiene, por tanto, prevalencia sobre el carácter personal de la lengua.

Los principios de la ley

La ley vigente sobre la política lingüística en Cataluña es la que se adoptó con la Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística, y vino a remplazar la Ley 7/1983, de Normalización Lingüística. Esta ley se puede considerar como la prolongación o el desarrollo jurídico del artículo 6 del título preliminar del Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006, el cual dice:

1. La lengua propia de Cataluña es el catalán.
2. El catalán es la lengua oficial de Cataluña. También lo es el castellano, oficial en todo el Estado español.
3. La Generalitat y el Estado deben emprender las acciones necesarias para el reconocimiento de la oficialidad del catalán en la Unión Europea y la presencia y la utilización del catalán en los organismos internacionales de contenido cultural o lingüístico. Garantizará el uso normal y oficial de los dos idiomas, adoptará las medidas necesarias para asegurar su conocimiento y creará las condiciones que permitan alcanzar su plena igualdad en lo que se refiera a los derechos de los ciudadanos de Cataluña.

En este artículo 6 vemos los aspectos esenciales del Estatuto: la mención de condición de lengua “propia” que tiene el catalán, lo que implica la restitución de ciertos privilegios que había perdido tras la dictadura, y la que viene automáticamente del apartado 2 del artículo, que declara el catalán lengua oficial de Cataluña. Puesto que la legislación de Cataluña está sometida a la legislación española, esta declaración impone una doble oficialidad de lenguas, entre el castellano y el catalán, en todo el territorio catalán. El apartado 3 implica el desarrollo o/y la puesta en marcha de mecanismos que garanticen el cumplimiento de dicho artículo. Conozcamos, a continuación, el impacto real de estos tres aspectos en la vigente ley de política lingüística de Cataluña.

La lengua propia

Como es sabido, una parte de la política lingüística supone “no sólo la coexistencia sino la convivencia de ambas lenguas” (Herrero Miñón 1999: 15) en el territorio catalán, y esto implica las medidas de protección de la lengua y de promoción, y la no discriminación de una lengua frente a la otra. La diferencia que existe entre el castellano y el catalán es sencilla: el catalán se define como la lengua propia de Cataluña y, por tanto, es la lengua privilegiada en las esferas públicas catalanas. Von Humboldt (1806) definió el concepto de *lengua propia* del siguiente modo:

De las circunstancias que acompañan a la vida de una nación [...] hay una que es el alma misma de la nación, aparece en todo momento unida a ella y conduce la investigación a un círculo permanente, tanto si se la considera causante como causada, y es la lengua. Sin acudir a la lengua como instrumento, cualquier intento de identificar las características nacionales será inútil, ya que sólo en la lengua se manifiesta y se acuña la totalidad del carácter nacional a la vez que en ella, como en medio de entendimiento general del pueblo, se enraízan las diferencias individuales (“Latium und Hellas”, *Schriften zur Sprache*, en Herrero de Miñón 1999: 15).

Según Mirambell i Abancó (1999: 46), existen tres planos bajo los cuales se tiene que considerar esta condición de la lengua “propia”: 1) como precepto estatutario; 2) como fundamento de la normalización; y 3) como principio general. Declarar la condición de lengua “propia” para el catalán implica la restitución del valor social o del “prestigio” de la lengua catalana y su protección en las políticas futuras. En primer lugar, el concepto de lengua propia sirvió de base fundamental al estatuto para legitimar la adopción del catalán como lengua oficial de Cataluña, y luego para la implementación de leyes lingüísticas, como lo hizo el artículo 3.3 del Estatuto de Autonomía de Cataluña.

La doble oficialidad

La configuración de ley a la que se sometió el gobierno catalán, cuando declaró el catalán como lengua oficial, es la de doble oficialidad con el castellano, lengua que tiene la condición de oficial en todo el territorio español. Por tanto, el carácter de doble oficialidad tiene repercusiones y consecuencias que han de regir las elaboraciones de las leyes relacionadas; sobre todo, tal y como señaló Mirambell i Abancó (1999: 66), implica el derecho de elección para los ciudadanos catalanes y la necesidad de normalización de la lengua. En un primer momento, la doble oficialidad de la lengua implica el derecho de elección para los habitantes de Cataluña; es decir, como Cataluña representa un territorio bajo el poder de un gobierno estatal, que tiene el castellano como lengua oficial, y el poder de un gobierno autonómico, que tiene el catalán como lengua oficial, el ciudadano catalán tiene que tener la posibilidad de comunicarse y de ser atendido en la lengua de su preferencia. Al mismo tiempo, ese derecho implica el conocimiento de ambos idiomas, como lo estipulan la Constitución Española en su artículo 3, y el Estatuto de Autonomía de Cataluña en su artículo 3. Ese derecho de elección implica asimismo la no discriminación por razón de la lengua.

De estos condicionantes de ley resulta la necesidad de una normalización, sobre todo para el caso de Cataluña, que adoptó su primera ley de política lingüística en 1983, tras una larga dictadura que, desde un punto de vista legal había anulado todo valor de la lengua catalana, y desde un punto de vista físico había borrado toda traza del catalán, al menos, en la esfera pública.

La regla de “por lo menos” en catalán

Desde la adopción de la Ley 1/1998, el parlamento de Cataluña obliga a emplear la lengua catalana en determinadas ocasiones, pertenecientes a esferas muy diferentes, en

documentos, publicaciones, comunicaciones, etc., bajo el mandato de que dichos documentos tienen que ser “por lo menos” o “como mínimo” en catalán.

Si en un primer momento (desde 1983) la ley catalana sobre lingüística se llamó “de normalización”, en un segundo momento (a partir de 1998) pasó a denominarse “de política”. Se puede considerar, por tanto, que el segundo de los títulos es el más apropiado para nombrar la naturaleza de dicha ley, pues la Ley de Política Lingüística actual es un medio a través del cual se pretende normalizar o regularizar la situación lingüística de Cataluña. Además, como sugiere el preámbulo de la Ley 1/1998, el proyecto de política lingüística tiene un propósito legislativo, propósito que se extiende más allá de la simple ley, pues

la lengua catalana es un elemento fundamental en la formación y la personalidad nacional de Cataluña, un instrumento básico de comunicación y de cohesión social de los ciudadanos y ciudadanas [...] testimonio de fidelidad del pueblo catalán hacia su tierra y su cultura específica (Herrero de Miñón 1999: 13).

En consecuencia, unidos los principios de lengua propia y de lengua oficial, la política lingüística en Cataluña se aplica con un objetivo integrador, en el proyecto cívico que presenta el Estatuto de Autonomía de Cataluña, a varios sectores de la vida pública. Las administraciones e instituciones catalanas, por ser fruto de la actividad autonómica, tienen como única lengua, o que deben usar “normalmente” o “por lo menos” el catalán, sin que el castellano sea ignorado cuando un ciudadano así lo requiera. Las empresas públicas y las privadas que ofrecen un servicio público tienen que someterse a la regla de “por lo menos” en catalán. Los medios de comunicación locales y pertenecientes a la Generalitat tienen que tener como lengua privilegiada y “normal” el catalán. El catalán, además, debe ser la lengua vehicular de la enseñanza primaria y secundaria, así como la lengua de uso de sus administraciones y actividades docentes. Por último, pero no menos importante, el catalán debe ser la única lengua de la toponimia catalana, y la lengua mínima de la señalización y de la información a los consumidores para los productos de origen catalanes.

Los organismos de la ley

Después de las elecciones de 1980 en Cataluña, cuando fue elegido el partido *Convergència i Unió*, el gobierno de Jordi Pujol no tardó en establecer las estructuras institucionales para asegurar un soporte a eventuales leyes lingüísticas. El mismo año de su elección, el gobierno creó la *Direcció General de Política Lingüística* (bajo la dirección del Ministerio de Cultura) que, hasta día hoy, es el organismo responsable del seguimiento de la situación lingüística en Cataluña y de la elaboración de las políticas lingüísticas. La Dirección General consta de tres departamentos principales: 1) el Servicio de normalización lingüística, que asegura la promoción del uso del catalán en todas las esferas; 2) el Servicio de consultación lingüística, dedicado a la ayuda y al conocimiento del catalán para los adultos; y 3) el Instituto de Sociolingüística Catalana, que se encarga de la investigación en el dominio de la normalización lingüística. Cabe notar que la enseñanza del catalán no depende directamente de la Dirección de Política Lingüística, sino que dentro del Ministerio de la Consejería, existe el Servicio de

enseñanza del catalán. Además, paralelamente a la Dirección General de Política Lingüística, fue creada al mismo tiempo la Coordinación interdepartamental para la normalización del catalán, la actual Comisión técnica de política lingüística, que tiene la responsabilidad de asegurar la normalización lingüística interna, en los organismos de la Generalitat y en sus campos de acción. Desde 1988, esta estructura cuenta también con el Consorcio para la Normalización Lingüística, encargado de hacer la promoción del catalán, además de ofrecer servicios lingüísticos, como las clases de catalán para adultos.

Las divisiones de la política lingüística

La Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística que es la actualmente vigente en Cataluña, se divide entre 11 partes: un preámbulo, un capítulo premilitar que define la filosofía de la ley, tal y como vimos anteriormente, tres apartados de disposiciones transitorias y seis capítulos de normativa según los distintos aspectos sociales: 1) el uso institucional; 2) la onomástica; 3) la enseñanza; 4) los medios de comunicación y las industrias culturales; 5) la actividad socioeconómica; y 6) el impulso institucional. A continuación, veremos cómo se articula la ley en dichos sectores sociales.

La enseñanza

Como sabemos, el desafío para cualquier ley establecida por una comunidad autónoma, que a su vez está bajo el régimen de otra entidad estatal, es crear una dinámica entre su propia ley y la constitucional sin causar discrepancia entre las dos, siempre teniendo en cuenta el interés de la Autonomía. La Constitución Española estipula, en su artículo 3, que es el deber de cada ciudadano conocer la lengua oficial del estado y, por tanto, el Estatuto de Cataluña no podía sustraerse a este requisito cuando planificó su sistema educativo; la normativa de Cataluña debía adecuarse a la realidad de la lengua oficial de España. El sistema educativo, ha de preservar y contribuir al bilingüismo que conlleva la declaración constitucional de plurilingüismo del estado español y, al parecer, la adopción de esta perspectiva ha permitido alcanzar un nivel de bilingüismo envidiablemente difundido en la comunidad catalana.

Como medida para el alcance de la efectividad de la cooficialidad del catalán y del castellano, la Generalitat optó en la Ley 7/1983 por un sistema de enseñanza de “conjunción lingüística”. Más precisamente, la enseñanza del catalán, tanto como la del castellano, es obligatoria en las áreas preuniversitarias y se debe garantizar una presencia adecuada de la enseñanza de ambas lenguas para que el alumnado, al terminar la escolaridad obligatoria, sea capaz de expresarse correctamente en ambas lenguas (artículo 21.3). El catalán se establece como lengua vehicular de la enseñanza, tanto en las actividades docentes como en la administración; esto es, el catalán es el centro de gravedad de la institución educativa. Además se debe asegurar al alumno que emprenda tardíamente su escolarización en catalán, el derecho y el apoyo suplementario para su adaptación, existen para ello programas adicionales a las clases regulares para mejorar sus capacidades. El bilingüismo del sistema hace que, como para los funcionarios de la administración pública, el profesorado docente de cualquier nivel de enseñanza no universitaria deba conocer y manejar las dos lenguas oficiales para poder utilizarlas en sus actividades de docencia. Por cierto, la ley prevé que los planes de formación del

profesorado sean estructurados de manera que todos los diplomados tengan un conocimiento suficiente de acuerdo con las exigencias de la especialidad de cada uno. Sin embargo, en julio de 2009 se adoptó, con mayoría del 89% del Parlamento de Cataluña, la Ley 12/2009 de educación de 10 de julio 2009, cuyo despliegue se extiende sobre ocho años, a partir de septiembre 2009, y que crea el Servicio de Educación de Cataluña. Dicha ley, como el desarrollo en educación del Estatuto de Autonomía de 2006, se extiende de manera a dar una cobertura jurídica ampliada en varios aspectos del ámbito escolar de nivel primario y secundario. Aparte del aspecto administrativo donde se otorga más autonomía a los centros docentes en su gestión, el punto más polémico de la ley es el hecho de que consagra el catalán como lengua vehicular y de aprendizaje en todos los centros, en el artículo 11 del título II (Capítulo I). Amparada en el artículo 110 del Estatuto de 2006, que declaraba la primacía de las decisiones del Gobierno catalán frente a las demás instancias en lo que atañe al derecho catalán, la ley traspasa, por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación española que declara obligatorias en Cataluña tres horas semanales, como mínimo, de educación de castellano en todos los centros educativos. También se critica la extensión y la precisión del texto legal argumentando que el intervencionismo de la ley es exagerado, por ejemplo, cuando se amplía la legislación hasta la regulación del empleo del catalán entre los profesores fuera de las aulas de clases y su responsabilidad en el fomento del uso del catalán en los períodos libres del alumnado.

La catalanización

La política de inmigración en Cataluña se diferencia de la política quebequesa porque, como quedó mencionado anteriormente, el poder central español distribuye diferentes poderes y en diferente medida a cada una de las comunidades autónomas. De tal modo, el gobierno catalán no está dotado de un gobierno de inmigración. Sin embargo, cabe notar que, en acuerdo con el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006, existe un plan de ciudadanía e inmigración que se construye principalmente en torno a la idea de la interacción, la retroalimentación y la adaptación mutua entre los recién llegados y las personas ya establecidas en Cataluña, desde hace más o menos tiempo. La idea de la ciudadanía difundida en este plan y en el gobierno en general está basada en la residencia material y en la voluntad de la persona de arraigarse en un entorno social determinado, y para alcanzar tal objetivo, manejar el catalán es primordial.

Los programas de enseñanza del catalán para adultos se implementaron en los años ochenta para remediar las deficiencias a nivel de la expresión en catalán, sobre todo de la escritura, ya que tras el período de dictadura, un gran parte de la población adulta catalana no había recibido escolarización en catalán durante la dictadura y no había aprendido cómo escribir y leerlo correctamente. Además, con la implementación de una norma que explicitaba la obligación, por parte de los miembros de la función pública, de ofrecer un servicio bilingüe, el gobierno autonómico tuvo que tomar las medidas para que sus empleados fueran competentes en las dos lenguas. Bajo la acción del Consorcio para la Normalización Lingüística del Catalán (CNL), se establecieron entonces programas de integración del catalán en instituciones públicas.

La adhesión a las clases de catalán se reparte entre dos tipos de motivación: la integradora (para integrarse en la cultura catalana, para los no nativos de Cataluña) y la

instrumental (para alcanzar un estatus social, y para trabajar). No queda duda de que las campañas de promoción de la lengua tuvieron una influencia mayor en la decisión de los adultos castellanohablantes, que eligieron aprender el catalán para integrarse en la cultura. Desde mediados de los 90, se observa una tendencia que va en aumento en el número de personas que dice tomar clases de catalán por motivación instrumental. Eso quiere decir que la meta legislativa que propone el catalán como lengua propia ha sido alcanzada en parte. Cuando entró en vigor la ley sobre el trabajo en la función pública, el número de clases de catalán de nivel superior había aumentado considerablemente, lo que significó que el nivel promedio de los estudiantes que emprendían un curso de catalán aumentó también. Con las exigencias profesionales, cada vez más específicas en cuanto al uso de la lengua, las clases preferidas por los adultos fueron las especializadas.

El número de clases debutantes ha llegado a un nivel estable desde 1994. Según Solé i Sanosa (2003), este fenómeno se debe a la conjunción del aumento del porcentaje de inmigrantes extranjeros (que recientemente se integraron al paisaje cultural) con la dinamización ejercida por el CNL. Efectivamente, si los movimientos sociales y las campañas políticas lograron arraigar en las mentalidades catalanas y hacer que el catalán sea la lengua de uso habitual, es importante que los recién llegados también lo sientan de la misma manera.

4. La situación actual y las conclusiones¹

Hoy en día, Quebec y Cataluña presentan poblaciones equivalentes en términos numéricos, pero Quebec representa un 22% de la población del estado central, mientras que Cataluña representa más o menos el 15% de la población española, es decir el peso demográfico de Cataluña es menor en España que el de Quebec en Canadá. Sin embargo, hay que considerar que Cataluña constituye la segunda Comunidad más poblada en España, después de Andalucía (que tiene una población cercana a los 8,2 millones de habitantes) y que España tiene una diversidad lingüística mayor que Canadá donde, aparte del territorio de Quebec, es exclusivamente anglófono (sin contar los escasos grupos de lenguas autóctonas). Además, la provincia de Quebec conoce un nivel de envejecimiento de población más alto que el de Canadá, y un nivel de regeneración más bajo que causa una disminución progresiva de su representación en el país.

En cuanto a la constitución de la población, Quebec presenta la situación que se podría esperar de una zona francófona: tiene una población mayoritariamente francófona, nacida en territorio quebequense (aunque presenta una tendencia descendente), un porcentaje minoritario anglófono y un porcentaje creciente de inmigrantes de diversas lenguas. En comparación, cabe destacar que Cataluña está poblada por menos personas que tienen el catalán como lengua materna que por personas que tiene el castellano. Sin embargo, el 37,2% de la población catalana consideran el catalán como su lengua de identificación, es decir un 10% de las personas, a pesar de tener otra lengua materna, ha integrado el catalán en sus costumbres.

Tanto en Quebec como en Cataluña la aplicación de las políticas lingüísticas tenía, en un principio, el propósito de difundir el conocimiento de la lengua propia de la región. En

¹ Para conocer con mayor precisión todos los datos estadísticos y las tablas correspondientes, véase Streicher-Arseneault (2010: 132-170).

ambos casos, las medidas fueron eficientes, tal y como lo muestran las estadísticas. En las dos regiones los porcentajes de personas que manejan el francés y el catalán crecen anualmente y se sitúan por encima del 60% de la población. Cabe notar, no obstante, las variaciones que existen en cuanto al conocimiento de las lenguas oficiales de los dos países. En efecto, en Quebec los francófonos demuestran un porcentaje notablemente más bajo en cuanto al conocimiento del inglés que los grupos inmigrantes, o en comparación al porcentaje de quebequeses anglófonos que conoce el francés. Si no se inscribe en la política lingüística quebequesa el conocimiento del inglés, este hecho podría eventualmente revelarse como una debilidad del grupo francófono, frente a los demás grupos sociales. En cambio, en Cataluña, la proporción de bilingüismo por parte de los catalanes que tienen el catalán como lengua materna es de las más altas. Además, el conocimiento del catalán es generalmente difundido, al menos entre los españoles y los inmigrantes establecidos. El nivel de conocimiento de la lengua escrita se ha beneficiado ciertamente del modelo de enseñanza de conjunción en catalán, si nos fijamos en el porcentaje de conocimiento de la población que puede escribir en catalán, el cual casi se ha duplicado desde 1986 hasta hoy en día.

En cuanto a la inmigración, en la actualidad ambas regiones están constituidas por un porcentaje importante de personas nacidas fuera de sus territorio, entre el 10% y el 17% de la población total. En Quebec, las olas migratorias comenzaron en los años sesenta, y el fenómeno es bien conocido. Sin embargo, hay que resaltar el hecho de que desde los principios de la inmigración internacional, los inmigrantes se instalaron en la gran mayoría de los casos en la ciudad de Montreal y sus entornos, dejando la mayor parte del territorio quebequense ocupado por francófonos. La concentración de inmigrantes en Montreal no parece afectar el conocimiento del francés en este grupo (sin considerar los inmigrantes de lengua materna francesa). Al contrario, las cifras demuestran un aumento del conocimiento del francés por parte de los *alófonos*, que pasó del 68,6% al 75,3% entre 1991 y 2006, y las transferencias lingüísticas se hacen en su mayoría hacia el francés. Es de suponer que la obligación de reglamentar el acceso a la escuela anglófona, con la Ley 101, disminuyendo así dicho acceso, fue determinante en las transferencias lingüísticas. En cambio, la inmigración internacional en grandes proporciones representa un fenómeno relativamente nuevo en Cataluña. Hasta el año 2000, los movimientos migratorios más importantes habían sido internos, y aunque conllevaron cambios sociales importantes, no se trataba de un cambio completo de estructuras y de referencias sociales, como sucede con las migraciones externas. La explosión de la inmigración internacional que conoce Cataluña es muy reciente, y resulta imposible conocer el impacto que puede tener a largo plazo. Como ha sucedido en otros países, lo más seguro es que necesite pasar por varios reajustes, para lograr adecuarse al nuevo modelo social que opera. Es de suponer que la ausencia de la obligación de aprender el catalán como adulto recién llegado reduzca considerablemente la tasa de inmigrantes que domina el catalán. Efectivamente, aunque este colectivo entiende el significado social que tiene la lengua catalana en la Comunidad, tal y como demuestran las cifras de aspiraciones futuras para la lengua, la mayoría de ellos tiene el castellano como lengua materna, o tiene conocimientos previos de esta lengua a su llegada, y las obligaciones relativas a su proceso de inmigración y de instalación son más urgentes que las de aprender la lengua catalana. Además, cabe notar, como quedó señalado anteriormente, que aunque exista un Plan de ciudadanía e inmigración, Cataluña no cuenta con un Ministerio de Inmigración

propio, y que este ámbito está dirigido principalmente por el estado central. Por tanto, se puede creer que el no contar con los poderes legislativos sobre una realidad que representaba en 2008 al 16,3% de la población catalana puede hacer la difusión del catalán más complicada.

5. Conclusiones

Como vimos anteriormente, la dimensión histórica, esto es las cadenas de acontecimientos que hicieron que las dos regiones en estudio estén donde están en la actualidad son a la vez diferentes y similares. En efecto, si Cataluña se apoya en una cultura milenaria y distinta de su Estado actual, España, desde sus principios, Quebec es una nación de cuatro siglos que fue sometida al poder inglés, después de 150 años de ser la Nueva Francia. Por tanto, durante la mayor parte de su desarrollo la nación de Quebec se definió en reacción al poder inglés, de manera defensiva; mientras que Cataluña siempre se definió a través de la promoción de sus fuerzas, a pesar de tener que sufrir varias afrentas del poder español a lo largo de los años, y que intentó realmente exterminarla durante los años del Franquismo. Bajo estas condiciones, resulta que la política lingüística de Cataluña sigue apostando por la promoción y la implicación de sus habitantes con un sistema no coercitivo, mientras que Quebec presenta un sistema de defensa, más coercitivo, y sancionador.

En el caso presente la dimensión física de las dos regiones se sitúa, a primera vista, en la densidad de la población: la provincia de Quebec presenta una superficie de 1.667.441 km² y una densidad de 5,3 habitantes por km², con grandes concentraciones en zonas urbanas como Montreal y Laval (Portail Québec), mientras que Cataluña representa 31895 km² con una densidad de población de 229 habitantes por km² (Idescat), y una población cercana a los 7,5 millones cada una. El gran territorio y la dispersión de la población quebequesa dan lugar a una repartición desequilibrada de la población y de la lengua que se habla. Es decir, los francófonos ocupan la mayor parte de la provincia fuera del gran centro urbano de Montreal, y los grupos anglófonos y alófonos se concentran en el área metropolitana de Montreal. Esta repartición representa una separación, salvo en Montreal, de los grupos lingüísticos y culturales que impide a un gran parte de la población quebequesa tener contacto cotidiano con las varias culturas que viven y determinan en varios aspectos el futuro del centro económico de su provincia, al mismo tiempo que impide, de cierta forma, a los habitantes de Montreal, anglófonos y alófonos, estar al tanto concretamente de la situación lingüística y cultural en la mayor parte de la provincia. En Cataluña, en cambio, la densidad de la población permite una repartición más equilibrada (aunque los centros urbanos como Barcelona están densamente poblados) que deja pensar en principio que tal proximidad permita que las fronteras entre los grupos lingüísticos y culturales sean más permeables.

La situación geográfica desempeña también un papel determinante en la situación lingüística de las dos regiones, pero de modo diferente. Quebec se encuentra en una “gran” América del Norte, sobre todo anglófona. La potencia que desarrolló los Estados Unidos a lo largo del último siglo hizo que su cultura se propagara a través del mundo, pero su impacto fue aún más fuerte si cabe en el Canadá anglófono, tanto por la proximidad geográfica como por la lengua compartida. Esta “anglomanía” en la que se

encuentra el Quebec no asegura la perennidad de su lengua ni de su cultura si no se establecen medidas protectoras y de promoción. Por su parte, Cataluña se encuentra en un ámbito español donde ya existen otras variedades lingüísticas oficiales aparte del español (gallego y vasco). Además, España pertenece a la Comunidad Europea, en donde la diversidad de países contribuye a la variedad lingüística y cultural del continente. La multiplicidad de culturas y lenguas tampoco asegura el futuro del catalán y de la cultura de la Comunidad de Cataluña, sin embargo, la sitúa en una posición menos aislada y más comprensible dentro del marco europeo.

Por otro lado, la fuerte densidad de Cataluña ha estado ligada a la proximidad territorial y cultural, hasta principios del siglo XXI, pues las migraciones internas eran sobre todo de españoles nacidos en otras Comunidades Autónomas. Esta circunstancia hizo más permeables las culturas, española y catalana, entre sí. Sin embargo, durante la última década, el número de inmigrantes internacionales ha crecido drásticamente y, aunque no se puede saber con exactitud cuáles serán los resultados directos a largo plazo de esta nueva composición de la sociedad catalana, es de suponer que la cara lingüística y cultural de Cataluña irá transformándose de acuerdo con esta tendencia migratoria, igual que ha sucedido en otras regiones y países de Europa, como Francia, y de América, incluida la provincia de Quebec. La concepción que presenta el gobierno catalán de la *ciudadanía catalana* solo puede ser un punto de partida por excelencia para acoger a personas de todos los orígenes bajo la bandera de Cataluña. Sin embargo, cabe preguntarse si las medidas actuales serán suficientes para asegurar la situación lingüística actual. El hecho de que el Estado español conserve la mayor parte del poder en materia de inmigración (controlado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración) podría perjudicar la situación del catalán en un futuro. En cuanto a Quebec, las repercusiones lingüísticas de la inmigración internacional se hicieron sentir por primera vez en los años sesenta con la Crisis de Saint-Léonard y están en el origen de la adopción de la Ley 101. La realidad de la inmigración empujó al gobierno de la provincia a desarrollar un programa y elaborar unas estructuras legislativas para, entre otros aspectos, asegurar la perennidad de su cultura y su lengua, así como la integración y participación de los inmigrantes. Sin embargo, la concentración de los inmigrantes es tan grande en la zona de Montreal que es de suponer que se esté creando una nueva dinámica exclusiva a la metrópoli, donde la tendencia general es la disminución de la población francófona y, por consiguiente, la disminución de su actuación en el centro económico de la provincia, lo que podría perjudicar a la comunidad francófona en el futuro.

Las soluciones propuestas y aplicadas, y sus resultados

Si ambas regiones forman parte de una federación, las dos tienen un grado de poder legislativo diferente que se refleja en la adopción de las leyes políticas. En efecto, según la estructura constitucional canadiense, Quebec tiene derecho casi exclusivo en varios dominios, e incluso ha adquirido otros a lo largo del último siglo, como por ejemplo la mayor parte de la gestión de la inmigración y del sistema de acogida en su territorio. Además, tiene la posibilidad de legislar sobre la lengua en todos los dominios en que tiene poder “decisional”. Así, la primera versión adoptada de la Ley 101, era desde el principio detallada: prescribía reglamentos en varios campos (educación, inmigración, administración pública, publicidad, etc.) para contrarrestar la caída del francés en sus

instituciones. Por otra parte, Cataluña tiene varios poderes, pero el control estatal restringe que el canadiense. Sin embargo, al contrario de Quebec, la Generalitat de Cataluña posee un texto en el que se delimitan sus poderes y responsabilidades, el *Estatut d'Autonomia* (el primero adoptado en 1979 y el segundo en 2006) al cual el gobierno español puede contestar según se juzgue la inconstitucionalidad de las leyes. Por otro lado, y puesto que la dictadura había eliminado toda forma institucional catalana durante más de cuarenta años, la primera ley de política lingüística que adoptó la Generalitat de Cataluña en 1983 tuvo como objetivo prioritario el restablecimiento de un sistema escolar en catalán. La segunda ley, la 1/1998 de 7 de enero, amplió el alcance de la política al conjunto de los campos de orden público, según las mismas divisiones que la política quebequesa, pero con menos extensión y por tanto menos restricciones. En los reglamentos donde la Ley 101 hubiera exigido la intervención activa de una institución, la Ley 1/1998 prescribe, por ejemplo, que la institución haga el fomento de la lengua, sin precisar en qué medidas concretas.

A pesar de estas diferencias de posicionamiento, ambos programas de política lingüística cambiaron de manera radical el sistema de educación de Quebec y Cataluña. Mientras que el gobierno quebequense optó por la educación obligatoria en francés para todos los alumnos (salvo excepciones bajo restricciones detalladas en la ley) en los niveles primario y secundario, la Generalitat de Cataluña aplicó al principio un sistema de “conjunción” en catalán que tenía como meta el bilingüismo catalán-castellano de sus alumnos al final de sus estudios obligatorios. Hay que decir que el sistema de conjunción se implementó después de un período durante el cual no existía un sistema de educación en catalán, y por tanto ayudó a la transición entre dos sistemas de educación. Además, esta vía ofrecía una estructura no basada en la lengua materna del alumnado, que cumplía con los requisitos de la Constitución Española, y que permitía a los estudiantes conocer la lengua de la Comunidad, pero también el castellano, la lengua del país y una lengua internacional. Habrá que ver, en los próximos años, si la nueva Ley de Educación de 2009 sigue permitiendo alcanzar el nivel de bilingüismo envidiable que presenta Cataluña ahora. Frente a tal sistema, la Ley 101 no establece la obligación de alcanzar tal bilingüismo, dejando el aprendizaje del inglés y de otras lenguas bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, de Deporte y de Ocio, cuyos programas y reformas han cambiado constantemente en los últimos años como para saber si el aumento de las clases de inglés ha ayudado en este campo.

Finalmente, se desprende de los programas de política lingüística de Quebec y de Cataluña dos tendencias o dos posiciones frente al “otro”, esto es hacia las demás comunidades lingüísticas que se encuentran en la base de la diferenciación de dichas políticas: Cataluña presenta una política abierta, de promoción lingüística, coercitiva solo en los campos necesarios y más centrada en la promoción de la lengua. Quebec, al contrario, tiene una política más elaborada que abarca y dicta reglamentos sobre una gran cantidad de aspectos de la vida pública e impone de cierta manera el uso del francés. Efectivamente, Cataluña, con una idea precisa de su identidad cultural tras el desarrollo de una historia milenaria, definida a partir de sus fuerzas y no exclusivamente en oposición a los demás, e inscrita en las actividades y la progresión de la Unión Europea, se propone como una comunidad abierta, que se ha repuesto rápidamente de una

dictadura de cuarenta años represiva hacia su cultura. Además, presenta un desarrollo notable en el nivel de conocimientos del bilingüismo catalán-castellano en su comunidad, sobre todo por parte de los nativos de catalán. Además, la trayectoria efectuada por la Generalitat en el proceso de normalización lingüística de los años ochenta siguió la misma tendencia bajo los 23 años del gobierno de Pujol. Hoy en día, y bajo un gobierno autonomista que promueve proyectos para fortalecer las estructuras internas de Cataluña, también se preocupa por el papel de Cataluña en España. Al contrario, Quebec, a pesar de contar con una de las leyes más desarrolladas al respecto, presenta una realidad muy distinta, donde las comunidades lingüísticas no francófonas se encuentran principalmente en la metrópoli, y la mayoría de los francófonos fuera del centro económico. Los francófonos son el grupo que presenta el nivel de conocimiento de inglés, y de otras lenguas, más bajo. Es posible que esta realidad sea fruto, en parte, de la historia que ha definido al Quebec por oposición al resto de Canadá, y de las políticas que estigmatizaron lengua y nación de manera constante, donde una sola lengua podía corresponder a una nación. Además, desde la aplicación de la Ley 101, Quebec alternó los gobiernos separatistas y federalistas (liberales y conservadores), lo que ha podido causar un cierto estancamiento político, avances y retrocesos en los proyectos lingüísticos y en los relacionados con estos.

Referencias bibliográficas

- Abou, S. 1986. "Éléments pour une théorie générale de l'aménagement linguistique", en *Actes du colloque international sur l'aménagement linguistique*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 5-32.
- Ager, D. 2001. *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boix, E. 2006. "25 años de la Constitución española: un balance sociolingüístico de los (y las) catalonohablantes", en M. Castillo Lluch y J. Kabatek (eds.), *Las lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la transición hasta la actualidad*. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, 33-59.
- Bolano, S. 1982. *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Trillas.
- Bouchard, C. 2001. "L'office de la langue française. Une naissance tant attendue", *Terminogramme*, 101-102: 11-16.
- Bouchard, P. 2002. "La langue du travail : une situation qui progresse, mais toujours teintée d'une certaine précarité", *Revue d'aménagement linguistique*, número especial: 85-106.
- Bouchard, P. y R. Y. Bourhis. 2002. "La Charte de la langue française. Bilan, enjeux et perspectives", *Revue de l'aménagement linguistique*, número especial: 9-16.
- Bourdieu, P. 2001. *Language et pouvoir symbolique*. París: Seuil.
- Boyer, H. 2004. "Langue et nation. Modèle catalan de nationalisme linguistique". *Mots, le langage du politique* 74. [Documento en línea: <http://edition.cens.cnrs.fr/revue/mlp/2004/v/n74/010885arplan.html>]
- Boyer, H. 2001. *Introduction à la sociolingüística*. París: Dunod.

- Boyer, H. 1991. *Langues en conflits: études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Branchadell, A. 2002. "L'aménagement du statut. Les modèles de politiques linguistiques et la langue catalane depuis la transition politique espagnole", *Terminogramme*, 103-104: 23-43.
- Brodeur, N. 2003. "Programmes et méthodes pour l'enseignement du français aux allophones au Québec", *Revue d'aménagement linguistique*, 105: 191-206.
- Calvet, L-J. 2002. *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Mesnil-sur-l'Estrée: Plon.
- Calvet, L-J. 1999a. *Pour une écologie des langues du monde*. Saint-Armand-Montrond: Plon.
- Calvet, L-J. 1999b. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette.
- Calvet, L-J. 1993. *La sociolinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Calvet, L-J. 1986. "Typologie des politiques linguistiques", en M-P. Gruenais (ed.), *États de langue: peut-on penser une politique linguistique*. Paris: Fayard, 16-47.
- Castillo Lluch, M. 2006. "Los discursos de los manuales de sociolingüística catalanes y la normalización análisis desde los años ochenta a la actualidad", en Mónica Castillo Lluch y Johannes Kabatek (eds.), *Lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la transición hasta la actualidad*. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, 223-238.
- La Charte de la langue française*. Office québécois de la Langue française: [Documento en línea: www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/charte/index.html]
- La Constitución Española. Congreso de los Diputados*. [Documento en línea: www.congreso.es/funciones/constitucion/indice.htm]
- La Constitution canadienne*. Ministère canadien de la justice. [Documento en línea: http://laws.justice.gc.ca/fr/const/annex_f.html]
- Corbeil, J-C. 2007. *L'embarras des langues. Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*. Montreal: Québec Amérique.
- Corbeil, J-C. 2004. *La politique linguistique québécoise*. Québec Amérique.
- Corbeil, J-C. 1987. "Vers un aménagement linguistique comparé", en Jacques Maurais (ed.), *Politique et aménagement linguistiques*. Quebec: Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 555-566.
- Dumont, F. 1997[1995]. *Raisons communes*. Montreal: Boréal.
- El estatuto de Autonomía de 1979 [de Catalunya]*. Generalitat de Catalunya. [Documento en línea: www.gencat.cat/generalitat/cat/estatut1979/index.htm]
- Estadística d'usos lingüístics a Catalunya a 2003*. 2004. Secretaria de Política Lingüística del Departament de la Presidència e Institut d'Estadística de Catalunya Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Fishman, J. 1979. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fréchette, C. 2005. "Pour un changement de chapitre linguistique", en A. Stefanescu y P. Georgeault (eds.), *Le français au Québec. Les nouveaux défis*. Canada: Fides/Conseil supérieur de la langue française, 31-89.
- Garcia, M-C. 1998. *L'identité catalane. Analyse du processus de production de l'identité nationale en Catalogne*. Paris: L'Harmattan.
- Gosselin, J. 2003. "L'évolution de la législation linguistique au Québec". *Revue d'aménagement linguistique*, 105: 9-51.

- Griley, Y. 2003. "Collaboration en la *Generalitat* et les grandes entreprises pour l'application de la loi sur la politique linguistique", *Revue d'aménagement linguistique*, 105: 243-250.
- Hagège, C. 1983. "Voies et destins de l'action humaine sur les langues", en Claude Hagège e Itsván Fodor (eds.), *La réforme des langues*. Hamburg: Buske, 13-66.
- Lamarre, P. 2005. "L'enseignement du français dans le réseau scolaire anglophone : à la recherche du bilinguisme", en A. Stefanescu y P. Georgeault (eds.), *Le français au Québec. Les nouveaux défis*. Canada: Fides/Conseil supérieur de la langue française, 553-568.
- Laurier, M. D. 2005. "La maîtrise du français dans la formation des immigrants adultes", en A. Stefanescu y P. Georgeault (eds.), *Le français au Québec. Les nouveaux défis*. Canada: Fides/Conseil supérieur de la langue française, 569-587.
- Lavoie, G. "Le *Estatut d'Autonomia de Catalunya* de 2006". Conferencia presentada en la Universidad de Montreal otoño 2007.
- Levine, M. V. 2002. "La question « démolinguistique », un quart de siècle après la charte de la langue française", *Revue d'aménagement linguistique*, numéro especial: 165-184.
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña*. Generalitat de Catalunya. [Documento en línea: www.gencat.cat/eadop/imatges/5422/09190005.pdf]
- Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística de Cataluña*. Generalitat de Catalunya. [Documento en línea: www6.gencat.net/llengcat/legis/lleipl.htm]
- Lisée, J-F. 2007. *Nous*. Montreal: Boréal.
- Loi des langues officielles*. Ministère de la justice, [Documento en línea: <http://laws.justice.gc.ca/fr/ShowFullDoc/cs/O-3.01///fr>]
- Loubier, C. 2002. *Fondements de l'aménagement linguistique*. Montreal: Office québécois de la langue française.
- Maurais, J. 1987. "L'aménagement linguistique", en Jacques Maurais (ed.), *Politique et aménagement linguistiques*. Quebec: Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 7-45.
- McAndrew, M. 2002. "La loi 101 en milieu scolaire : impacts et résultats", *Revue d'aménagement linguistique*, numéro especial: 69-82.
- Melillo, C. 2005. "Le français de la publicité et de l'espace public : un constat positif", en A. Stefanescu y P. Georgeault (eds.), *Le français au Québec. Les nouveaux défis*. Canada : Fides/Conseil supérieur de la langue française, 461-470.
- Milian i Massana, A. 2002. "Le régime juridique de la langue catalane en Catalogne. La loi 1/1998 du 7 janvier du Parlement de la Catalogne", *Terminogramme* 103-104: 151-170.
- Ministère immigration et communautés culturelles. 2009. *Population immigrée et recensée au Québec en 2006 : caractéristiques générales*. [Documento en línea: www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Population-immigree-recensee-Quebec-regions-2006.pdf]
- Ministère de l'éducation, du sport et du loisir. 2008. *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. [Documento en línea: www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatEdu_c_2008.pdf]

- Monière, D. 2006. *Pour comprendre le nationalisme au Québec et ailleurs*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Office québécois de la langue française. 2005. *Les caractéristiques de la population du Québec : profils et tendances 1991-2001*. Fascicule 1. [Documento en línea: www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/sociolinguistique/oqlf_faslin_01_f_20050519.pdf]
- Office québécois de la langue française. 2006. *Langue du travail : indicateurs relatifs à l'évolution de la population active et à l'utilisation des langues au travail en 2001*. Fascicule 2. [Documento en línea: www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/sociolinguistique/oqlf_faslin_02_20060606.pdf]
- Office québécois de la langue française. 2008. *La langue de l'enseignement : indicateurs pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire, le collégial et l'université*. Fascicule 4. [Documento en línea: www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/fascicule_04.pdf]
- Office québécois de la langue française. 2008. *Production culturelle et langue au Québec*. Fascicule 6. [Documento en línea: www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/fascicule_06.pdf] (08-10-2009).
- Office québécois de la langue française. 2008. *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec 2002-2007*. [Documento en línea: www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/rapport_complet.pdf] (07-10-2009)
- Organisation Internationale de la Francophonie. cf. los datos de la *Organisation internationale de la Francophonie 2006-2007*. [Documento en línea: www.francophonie.org/]
- Ostiguy, L. 2005. "La maîtrise de la norme du français parlé dans l'enseignement et les médias", en A. Stefanescu y P. Georgeault (eds.), *Le français au Québec. Les nouveaux défis*. Canada: Fides/Conseil supérieur de la langue française, 471-485.
- Pagé, M. 2005. "La francisation des immigrants au Québec en 2005 et après", en Alexandre Stefanescu y Pierre Georgeault (eds.), *Le français au Québec. Les nouveaux défis*. Canada: Fides/Conseil supérieur de la langue française, 191-231.
- Paillé, M. 2002. "L'enseignement en français au primaire et au secondaire pour les enfants d'immigrants : un dénombrement démographique", *Revue d'aménagement linguistique*, numéro especial: 51-68.
- Paquin, S. 2001. *La revanche des petites nations*. Montréal: VLB.
- Parejo Alfonso, L. 1999. "El sistema de conjunción lingüística en la enseñanza no universitaria", en *Estudios jurídicos sobre la ley de política lingüística*. Barcelona/Madrid: Marcial Pons, 265-312.
- Pedreño, M. e I. Genovés. 2008. "Els usos lingüístics a les institucions públiques de Catalunya 2007", *Llengua i Ús. Revista Tècnica de Política Lingüística* 43: 82-91.
- Prieto, O. et al. 2009. "Comportaments Lingüístic a les empreses de serveis de Catalunya 2004-2007", *Llengua i Ús. Revista Tècnica de Política Lingüística* 45: 92-102.
- Puig Salellas, J. M. 2003. "La législation linguistique en Catalogne. De la loi de 1983 à celle de 1998", *Revue d'aménagement linguistique* 105: 53-74
- Rocher, G. 2002. "Les dilemmes identitaire à l'origine de l'engendrement de la Charte de la langue française", *Revue de l'aménagement linguistique* 104: 17-26.

- Rocher, G. y B. Marcotte. 1997. "Politiques linguistique et identité nationale comparées au Québec et en Catalogne", G. Bouchard e Y. Lamonde (eds.), *La nation dans tous ses états. Le Québec en comparaison*. Montreal-París: L'Harmattan, 251-267.
- Salvail, B. 2003. "L'Office de la langue française et la francisation des entreprises", *Revue d'aménagement linguistique* 105: 251-273.
- Secretaría de Política Lingüística. 2009. "Les llengües a Catalunya: resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics a la població 2008", *Llengua i Ús. Revista Tècnica de Política Lingüística* 45: 75-91.
- Seymour, M. 2005. *L'institution du langage*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Seymour, M. 1999. *Nationalité, citoyenneté, solidarité*. Montreal: Liber.
- Shiffman, H. A. 1999. "Ferguson's original formulation". [Documento en línea: <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/messeas/diglossia/node3.html#SECTION00012000000000000000>].
- Sirera, D. 2009. "La Ley de Educación de Cataluña: Un ataque a la libertad", *Fundación para el análisis y los estudios sociales* 111: 1-8. [Documento en línea: http://documentos.fundacionfaes.org/document_file/filename/2572/papel_111.pdf].
- Solé i Sanosa, M. 2003. "L'enseignement du catalan à la population adulte de la Catalogne. L'expérience du Consortium pour la normalisation linguistique", *Revue d'aménagement linguistique* 105: 207-228.
- Streicher-Arseneault. V. 2010. *La planificación lingüística en Cataluña y Quebec: Un reflejo de las dinámicas sociales*. Montréal: Université de Montréal [memoria de Maestría].
- Strubell, M. 2002. "La dynamisation sociale dans l'aménagement de la langue catalane", *Terminogramme* 103-104: 79-104.
- Tremblay, G. y M. Parés i Maicas (eds.). 1987. *Québec-Catalogne : deux nations, deux modèles culturels*. Montreal: Université du Québec à Montréal.
- Vernet, J. 2002. "La politique et la législation linguistiques de l'État espagnol et la langue catalane", *Terminogramme*, 103-104: 129-150.
- Vila i Moreno, F. X. 2002. "Les politiques linguistiques dans les systèmes d'éducation des territoires de langue catalane", *Terminogramme* 103-104: 45-78.
- Weinstein, B. 1990. "Language Policy and Political Development: An Overveiw", B. Weinstein (ed.), *Language Policy and Political Development*. Norwood/ New Jersey: Ablez Publishing Co., 1-21.
- Weinstein, B. 1986. "Language Planning and Interests", *Actes du colloque international sur l'aménagement linguistique*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 33-84.
- Woehrling, J. 2005. "L'évolution du cadre juridique et conceptuel de la législation linguistique du Quebec", A. Stefanescu y P. Georgeault (eds.), *Le français au Québec. Les nouveaux défis*. Canada: Fides/Conseil supérieur de la langue française, 253-356.
- Zimmerman, M. y M-C. Zimmerman. 1997. *Histoire de la Catalogne*. « Que sais-je? », París: Presses Universitaires de France.

Secretos e intimidad de la lengua: Erotismo y sexualidad en español

Adriana Hernández Sierra
Université de Montréal

El poeta Octavio Paz escribió que “la función del lenguaje es significar y comunicar significados” (1996: 17). Así, distingue, por un lado, al hombre moderno que reduce el signo a la mera significación intelectual y la comunicación a la transmisión de información y, por otro, vislumbra al poeta y al novelista como aquellos que construyen objetos simbólicos, esto es, organismos que emiten imágenes. De tal forma y bajo este enfoque, “las palabras ya no son cosas y sin dejar de ser signos, se animan, cobran cuerpo” (1996: 17). Con ello vemos que la creación simbólica, dependiendo de su orientación, lleva a la articulación de un lenguaje determinado e innovador.

El lenguaje sexual hablado, que denominamos *erótico-sexual*, surge como un acto creativo que consolida discursos sociales y de género. En efecto, se define por un conjunto de voces o por un léxico determinado que apunta a una construcción simbólica y que nos refiere a una serie de aspectos, entre los que destacan dos: a) lo sexual-masculino/femenino, y b) lo erótico. Aspectos entre los cuales se ha dado un fenómeno orgiástico en lo que se refiere a los límites definitorios de cada uno, es decir entre lo sexual y lo erótico. Ya Paz había llevado a cabo, a través de obras como *La llama doble*, un ejercicio distintivo respecto a lo sexual y a lo erótico, quedando el primero ligado al acto reproductivo-animal, y el segundo a un acto creativo, “poética corporal”, y cultural. Sin embargo, al referirnos a un lenguaje hablado erótico-sexual, concretamente en lengua española, notamos que los lenguajes diferenciados del erotismo y del sexo, los mismos que Paz intenta mantener en una castidad distintiva, finalmente en nuestro discurso amoroso estos aspectos copulan y engendran un lenguaje mestizo, en el que los aspectos sexuales y eróticos se funden y confunden. Pero, ¿esta fusión y confusión de lo erótico y lo sexual lubrica otros ámbitos como el de la violencia o el machismo, de forma que éstos se deslicen “discretamente” en el canal discursivo? ¿La tergiversación respecto a lo que es el lenguaje erótico y lo que es el lenguaje sexual tiene alcances y raíces sociales? ¿Es realmente posible un lenguaje erótico con límites respecto a definiciones de lo meramente “sexual”? ¿El hecho de que el lenguaje erótico se *sexualice* inhibe su naturaleza propia de acto creativo?

Como veremos más adelante, el lenguaje erótico está bien permeado del sexual, de tal manera que el radio de creación del lenguaje erótico en español se impregna de lo genital. Con esta *genitalización* del lenguaje erótico hablado en español se rompe la delicada membrana distintiva, y es viable dar el salto a una temática y creación discursiva de género. Es decir, en lo erótico se introduce lo sexual, y con ello la problemática de

género. De ahí que el discurso erótico-sexual en español vaya más allá de un soplo de palabras amorosas, llegando a ser un torbellino que avienta símbolos y conflictos de género.

Según estas ideas, si observamos el discurso erótico-sexual en español nos percatamos de que este se ha nutrido de una rica construcción de eufemismos simbólicos que a su vez emiten imágenes y consolidan discursos sociales y de género, que nos hablan de diversas realidades. Pongamos como ejemplo la reflexión que Paz lleva a cabo sobre el falo y el coño, a lo que dedica unas cuantas páginas en su *Conjunciones y Disyunciones*, en concreto en el capítulo sobre la “Metáfora”. El poeta comenta que “el falo y el coño además de ser objetos, esto es órganos simbólicos, son también emisores de símbolos, son el lenguaje pasional del cuerpo” (1996: 111). Pero, ¿a dónde nos llevan estas imágenes eróticas consolidadas en nuestro lenguaje sexual social?

Al referirse a *La Nueva picardía mexicana*, de Armando Jiménez, Paz resalta que se trata de “un libro de imaginación” debido a la naturaleza imaginaria de la picardía; no obstante, su objeto no lo es, el objeto es bien real. La agresión es simbólica y “la realidad agredida aunque es innominada e innominable es perfectamente real. Precisamente porque es aquello de lo que no debe hablarse, todos hablan, sólo que hablan con un lenguaje cifrado o alegórico” (1996: 111). Así, Paz nos dice que la picardía es un territorio habitado por la alusión y la elusión. Más adelante confiesa su decepción, pues en el texto se percibe un sistema ético subyacente que se basa en supersticiones, prejuicios e inhibiciones en el que sale a relucir el machismo y sus consecuencias, llámense misoginia u odio irracional a los homosexuales.¹

De tal manera, el discurso erótico en español podría verse como fruta granada, en la que aunque hay una homogeneidad “colorada externa”, voluptuosa y jugosa a la vista, basta con pelarla un poco y ver su interior, para constatar que dicha dulzura léxico-erótica externa y discursiva se granula en diversas significaciones de fondo con algunos bagazos amargos que finalmente le dan su estructura a la fruta discursiva sexual española.

Ellison (1996: 31) propone que el discurso moral liberador sobre la sexualidad debe cuestionar todas las formas de opresión posibles, tales como el racismo o el sexismo entre muchas otras, a las cuales me interesa agregar el sistema de eufemismos en español, que se tejen como una red de símbolos y que a su vez emiten imágenes que consolidan nuestro discurso erótico-sexual. Cotidianamente damos por hecho y aceptamos la terminología erótica-sexual impuesta, y el sistema ético subyacente al que hace referencia Paz resulta desapercibido.

Es interesante el rol que juega el lenguaje erótico-sexual en la conformación de los códigos de poder que conforman nuestra cultura hispana, precolombina y africana, pues como dice Ellison “la sexualidad se codifica culturalmente para reflejar y reforzar las relaciones de poder que existen” (1996: 30). El autor añade que ante esta codificación la gente toma diversas actitudes, ya sea que acepta pasivamente, promueva o resista los

¹ “Contrasta la riqueza de las invenciones verbales de *Nueva picardía mexicana* con la rusticidad y aún gazmoñería del sistema ético subyacente en la mayoría de cuentos y dichos. Supersticiones, prejuicios, inhibiciones. El machismo y sus consecuencias: la misoginia y el odio irracional a los “jotos” y “maricones”. Esto último a despecho, o más bien, a causa de las raíces homosexuales de esta actitud hispanoamericana. En el fondo nuestros “machos” odian a la mujer y envidian al invertido: no es extraño que se conviertan en pistoleros” (Paz 1996: 119).

códigos eróticos de poder establecidos. Ante esto cabría plantear las siguientes preguntas: ¿A través de la lengua española cada uno de nosotros asumimos diariamente toda una serie de términos erótico-sexuales, inocente o hipócritamente, basada en el universo de los eufemismos y metáforas? ¿O en realidad se trata de una reiteración y ejercicio de códigos lingüísticos de poder? Pongamos un ejemplo concreto para ilustrar dicho proceso.

Al revisar los diversos términos en español para referirse a los órganos sexuales genitales, masculinos y femeninos, las diferencias léxicas en cantidades y cualidades son de amplio espectro. De manera básica, un órgano genital sexual masculino se denomina *pene*,¹ respecto al cual el cuerpo léxico erótico-sexual avienta un chorro abundante de términos que hacen referencia a él. En contraposición, para el caso femenino el léxico es un hilo delgado que ha pasado por procesos de destilación ideológica, resultando en una descarga léxica más pobre.² De cualquier manera, además de la jugosidad léxica masculina referida, también y más interesante es la codificación simbólica específicamente en lo que se refiere a la creación de metáforas funcionales y formales.

Respecto al cuerpo constituyente de las metáforas formales masculinas, encontramos una eyacuación de palabras que como espermatozoides buscan fecundar a lo largo del tiempo y las culturas las conciencias lingüísticas; de esta manera el proceso “creativo” de eufemismos lleva a la génesis de un léxico erótico-sexual con múltiples alusiones, especialmente a instrumentos de fuerza, animales hábiles o alimentos: *chile, nabo, pepino, plátano, pilón, pimienta, mango, pollo, polla, ruiseñor, sierpe, serpentón, pájaro, bicho, gusano, gallito, puntero, vara, pito, pico, rueda, taco, tranca, verga, palo, pinga, pincel, pistola, arma, aparato, macana, etc.*

En lo que se refiere a la metáfora funcional vemos, sobre todo, simbología relacionada con lo ‘caliente’ como *hierro*, a lo ‘que abre’ como *llave*, a lo ‘que hace fuerza’ como *herramienta*, o a lo ‘que descarga’ como *rifle, pistola, fusil* o *jeringa*. De esta manera, comprobamos que el universo masculino en español se inscribe dentro de una nutrida simbología que evoca un mundo poderoso, violento o capaz de dañar y provocar sufrimiento.

Por su parte, el léxico erótico-sexual femenino en español es más reducido y restrictivo, pero el problema va más allá de los vocablos. Cela, en la introducción al *Diccionario secreto*, comenta el problema de la falta de definición léxica del aparato reproductor externo femenino, y dice que “el diccionario ignora la voz *coño* y no registra ningún cultismo que designe el concepto a que se refiere la palabra proscrita, con lo que se da el despropósito de que el aparato reproductor externo de la mujer no tiene nombre oficial castellano (la *vulva* del diccionario no es el *coño* del pueblo, sino tan solo una parte de

¹ Nótese que la palabra *pene* hace referencia a una parte del aparato genital masculino externo y por lo tanto visible.

² El DRAE lo define como “Órgano masculino del hombre y de algunos animales que sirve para miccionar y copular”. Es decir, se marca la diferencia hombre/animal y se definen sus funciones. En su caso, la *vagina* aparece como “Conducto membranoso y fibroso que en las hembras de los mamíferos se extiende desde la vulva hasta la matriz”. De este modo podemos ver que se hace referencia a una parte del aparato genital femenino oculto a la vista. Este sistema de codificación semántica, resaltando lo externo masculino multifuncional y lo interno femenino reproductivo, es clave, pues de ella partirán codificaciones léxicas como el caso de la creación eufemística del lenguaje erótico.

él)'' (1982: 20, vol. I). Así el problema pareciera que para la Academia el *coño* es un reto a definir. ¿Inventar una palabra, o aceptarla simplemente? Aunque el diccionario de Cela fue publicado por primera vez en 1969, si revisamos la definición actual que el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) da sobre la palabra *coño*, ya integrada, es visible que lo hace como una palabra con carga negativa en cualquiera de sus acepciones. La primera, y la que aquí nos interesa, es palabra malsonante, parte externa del aparato genital de la hembra.¹ Este mundo léxico conlleva a pensar que una parte de la problemática radica en la exterioridad e interioridad, lo que nos remite a una cuestión de género y de libertad, en el que el mundo erótico-genital femenino externo, llámese *vulva* o *clítoris* carece de una rica creación eufemística y simbólica, como sí la hay en el caso masculino. Es interesante preguntarse frente a esta situación si esto daña el proceso creativo erótico, pues como hemos dicho, el erotismo es creación o, como dice Paz, cuerpo hecho metáfora, y finalmente si esto lleva a que la mujer sea, a partir del léxico, *sexualizada* en su genitalidad delegando los deleites eróticos al mundo masculino, rico en metáforas.

Comulgando con Cela pareciera que no hay una definición léxica precisa sobre la genitalidad externa y visible femenina o, si la hay, es a partir del uso reducido de eufemismos. En definitiva lo que interesa indagar son dos temáticas de vital relevancia, la primera en relación al sistema de codificación que subyace en la desproporción e inexactitud léxica sexual-erótica del mundo masculino respecto del femenino, y la segunda en relación a la insistencia negativa respecto a lo femenino. Por tanto, el asunto abraza problemáticas de cantidad, pero también de calidad léxica y semántica.

Si reflexionamos sobre dónde está el fallo en esas definiciones léxicas podríamos responder con la tan trillada y degustada frase en el mundo hispánico, con estructuras de poder machistas, que dice que las mujeres son muy complicadas y por consiguiente su anatomía, por lo que definirla en un diccionario resulta aún más complicado. Saltando esa laguna, o más bien charco añejo, y gracias a estudios como el del antropólogo Dueso (2001) hay respuestas más esclarecedoras y profundas que se relacionan precisamente con aquella codificación cultural de las relaciones de poder. En efecto, Dueso escribe que

en nuestro idioma abunda lo soez, lo peyorativo y lo denigratorio, especialmente en lo que se refiere a los genitales femeninos, en comparación con los masculinos. La razón estriba en que han sido los varones los que han inventado la mayoría de los términos. El machismo –apoyado por los poderes sociales– y la mayor permisividad sexual del hombre han hecho el resto.

Por su parte, Tello (1992) hace referencia a que

debe tomarse en cuenta que la sexualidad femenina se relacionaba estrictamente a la procreación y satisfacción del varón, lo que explica que, tradicionalmente, el sexo masculino haya utilizado expresiones como *pasarse a la mujer por la piedra*,

¹ El resto de acepciones del DRAE son: 2. Despectivo en Chile: español; 3. Vulgar en Venezuela: tipo; 4. Adjetivo en Chile y Ecuador: tacaño, miserable. 5. Interjección para expresar diversos estados de ánimo, extrañeza y enfado.

llevársela al catre, cepillársela, beneficiársela... o en Hispanoamérica, *bigotear, machetear* o *medir el aceite*, todo en un contexto donde se creía que el hombre llevaba las riendas.

Con todo, podemos corroborar quizá la propuesta de Ellison (1996) según la cual “la sexualidad es codificada por la cultura para reflejar y reforzar los valores e intereses culturales”, a lo que se podría agregar que como la lengua es una expresión de la cultura, a través de ella se llega al establecimiento de los códigos sexuales que regulan nuestra conducta diaria y definen nuestros valores. No obstante, Ellison (1996) afirma que con el paso del tiempo hay una flexibilidad en la modificación de las reglas; por lo que cabe una reflexión interesante. Cambian las reglas y cambia el lenguaje, o viceversa, pero hasta qué punto se llegan a superar esos gajos amargos de la granada. El préstamo de valores masculinos al mundo femenino hace pensar en que las reglas cambian, y los usos de las palabras también; sin embargo en algunas ocasiones ese proceso se lleva a cabo sobre el fenómeno de alusión y elusión planteado por Paz (alusión a lo macho, elusión de lo femenino).

Ellison comenta también que el proceso de *erotización* de los poderes de desigualdad se llega a vivir como algo que se siente bien y está bien. Los grandes riesgos, dice el autor, y aquí se pueden incluir los riesgos del uso de léxico erótico en español, es que culturalmente las personas no solo interiorizan físicamente actitudes negativas sobre sus cuerpos y sexo, sino que también somatizan; es decir, toman en su propio cuerpo y contra su propio cuerpo aquellos efectos de la “opresión social”. Estas formas de opresión social condicionan el modo en que la gente se siente con su cuerpo, cómo mueve su cuerpo, cómo interactúa con otros iguales o diferentes a ellos. Esta circunstancia es muy fácil de constatar en la lengua, pues si el léxico erótico-genital en español alude a apreciaciones de poder como ‘fuerza’, ‘tamaño’ o ‘habilidad’, en el caso masculino, y a apreciaciones de ‘vergüenza’, ‘debilidad’ o ‘uso-recipiente-hendidura’, para el femenino, podemos constatar que la lengua española a través de su léxico sigue presentando un trasfondo de opresión. Dicho trasfondo no solo ataca a las mujeres que se sienten avergonzadas y poco orgullosas de su cuerpo genital (si es que lo conocen), sino también a todas aquellas personas que no “entran” en el rango de las definiciones establecidas o en la simbología de ‘poder’, como por ejemplo los hombres con genitales pequeños, los impotentes, los recatados o la comunidad homosexual.

Así, vemos que el poder puede ser ejercido desde la lengua, como una parte importante del ejercicio cultural. Particularmente en el caso español, la cultura *genitalizada*, además de las consecuencias antes mencionadas, tiene un impacto en la cultura erótica, pues si bien los eufemismos como dice Cela (1982) “suponen todo un proceso conducente al ahorro de la palabra tenida por insana”, al mismo tiempo pueden ser ambivalentes. En efecto, son un acto creativo, y por tanto generador de elementos eróticos, pero también son un acto paliativo, silenciador de posibles léxicos eróticos.

Pareciera que el léxico erótico-sexual en español, al llevar su práctica hablada sobre eufemismos, ha cortado sus conductos creadores de erotismo, imponiéndose así una vasectomía lingüística que impide la creación metafórica constituyente de un lenguaje

erotizado. Esto sexualiza y conlleva dos fenómenos: 1) la definición de lo sexual como vulgar, posiblemente por la vinculación con lo animal, y la recurrencia a los eufemismos; y 2) la castración del léxico erótico,¹ que conduce a la sexualidad humana a vestirse de pudor y fracaso en la caliente playa del deseo hablado.

Es posible que, en el actual uso de alburas, dobles sentidos y metáforas en español relativas a lo erótico-genital, en realidad sea solo un pretexto para una continuación de “la erotización” (más bien sexualización) de las estructuras de poder de la sexualidad, y por tanto de opresión de ciertos sectores, más que de una forma “ligera de decir las cosas”.

El léxico sexual-erótico en español nos permite constatar que la nominación de la genitalidad externa masculina está alimentada de variadas voces y especificaciones léxicas, ya sea a través de eufemismos o de metáforas formales y funcionales (*pene*, *testículos*, *escroto*, *glande*). Cada parte de la genitalidad externa cuenta con relevantes denominaciones, lo que nos indica un desarrollo fértil del mundo masculino y su erotismo como proceso creativo. Por el contrario, el mundo erótico femenino refleja a través de su léxico una carencia de definiciones respecto a su genitalidad externa. Difícilmente se halla terminología detallada de manera paralela al mundo masculino, de tal manera que elementos como el *clitoris*, los *labios* o incluso los *ovarios* no han sido, o si lo han sido es de manera muy limitada, punto de atención para la creación erótica de vocablos. Si acaso estos se dan, se dirigen sobre todo para definir a la genitalidad externa en conjunto: *concha* o *coño*.

El léxico erótico-sexual en español es un reflejo de los sistemas ideológicos subyacentes, y son un recordatorio cotidiano de “lo que se cree” que cada género es. Por ello, es indispensable la reflexión y la regeneración de los conductos de pensamiento creativo, pues si bien el lenguaje metafórico es fundamento de lo erótico, es un acto de creación constante y los eufemismos establecen de manera subyacente códigos de aceptación o de rechazo. Ante esto, y si ese fuera el caso, consideramos que son los poetas y los novelistas los que podrían, en su acto creativo, construir verdaderos objetos simbólicos que emitan imágenes de un erotismo pleno, justo y sagrado.

Referencias bibliográficas

- Cela, C. J. 1979. *Diccionario secreto*. Madrid: Alianza, vols. I y II.
Cela, C. J. 1982. *Diccionario del erotismo*. Barcelona: Grijalbo, vols. I y II.
Dueso, J. 2001. *Sexo en la historia*. Mérida: Ed. De la Luna.
Ellison, M. 1996. *Erotic Justice. A Liberating Ethic of Sexuality*. Kentucky: Westminster John Knox Press.

¹ Cabría hacer la distinción entre los eufemismos y las metáforas, si es que hay lugar para ello. Los eufemismos ligados a conceptos como “lo bueno” y “lo hablado” nos remiten a un proceso de evasión de “lo malo”; así, en su sistema, se establece lo negado-lo propuesto: *pene-hierro* y lo metafórico nos envía hacia la creación más que a la elusión. Es la satisfacción léxica enriquecida donde no intervienen valores de encubrimiento hipócrita, sino que se resalta la percepción de los elementos experimentados.

- Paz, O. 1996. *Ideas y Costumbres II: Usos y símbolos*, en *Obras Completas de Octavio Paz*. México: Fondo de Cultura Económica, vol. 10.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*. Madrid: RAE [<http://www.rae.es>].
- Tello, A. 1992. *Gran diccionario erótico de voces de España e Hispanoamérica*. Madrid: Temas de hoy.

Sobre el *spanglish* en los Estados Unidos

Rosa-Triantafilian Nginios
Université de Montréal

1. Introducción

Como es sabido, todas las lenguas –excepto las muertas– están en constante transformación por el uso que de ellas hacen sus hablantes. El español de América, como conjunto de modalidades de habla, ha pasado por varios procesos de *koineización*¹ y contacto con otras lenguas, bien indígenas, africanas o indoeuropeas. En la presente nota nos centraremos en la mezcla del español de los Estados Unidos en contacto con el inglés, fenómeno lingüístico conocido como *spanglish* (o *espanglish*). En primer lugar, revisaremos la presencia de la lengua española en los Estados Unidos, después la polémica que ha ocasionado el fenómeno, las definiciones que se han ofrecido del mismo y cómo está formado, y finalmente su presencia en la literatura, los medios de comunicación y el mundo del comercio.

2. Presencia del español en los Estados Unidos

El español es una lengua histórica en los Estados Unidos, pues se hablaba en territorio norteamericano desde el siglo XVI, mucho antes que el inglés. A finales del siglo XIX, en concreto desde el 30 de mayo de 1878 y tras la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo, los estados de California, Nevada, Utah, además de algunas partes de Colorado, Nuevo México, Arizona y Wyoming se unieron a los Estados Unidos y dejaron de formar parte de México (cf., entre otros, Niño-Murcia *et al.* 2008: 56).² Por otro lado, un gran número de mexicanos inmigró, también desde finales del siglo XIX, debido a los procesos de industrialización del país vecino, y a principios del XX a causa de la Revolución Mexicana, si bien en los años de la Gran Depresión muchos de ellos fueron deportados a México a pesar de que ya eran ciudadanos de los Estados Unidos. El caso de la inmigración puertorriqueña es otro. Más de 50.000 personas llegaron entre 1945 y 1955, después de la Segunda Guerra Mundial, para instalarse en el país, especialmente en

¹ Entendemos el término *koineización* como el proceso de convergencia por el cual surge una nueva variedad, variedad común más o menos compartida por los hablantes en un mismo territorio.

² Texas ya formaba parte de Estados Unidos desde 1845. Desde el punto de vista histórico, hay una serie de fechas clave en la historia hispana de los Estados Unidos: En 1513 Juan Ponce de León descubre Florida; en 1565 se funda San Agustín (actual St. Augustine), la primera colonia española en EEUU; en 1540 Francisco Vázquez de Coronado explora Arizona, Texas, Colorado y Nuevo México; en 1605 se funda Santa Fe (Nuevo México); y entre 1769-1823, el padre Junípero Serra y sus sucesores fundan 21 misiones entre San Diego y San Francisco (*El Camino Real de California*), (cf., ente otros, Pato 2009).

ciudades como Nueva York y sus alrededores. Desde el Caribe, muchos cubanos emigraron a La Florida como refugiados políticos cuando Fidel Castro tomó el poder en 1959. Y de los países de Centroamérica, miles de salvadoreños, guatemaltecos y nicaragüenses emigraron durante las guerras civiles de sus países en las décadas de los setenta, ochenta y noventa. Hoy en día la inmigración todavía continúa, y se ha potenciado a causa de numerosos problemas en los países latinoamericanos como la superpoblación, la pobreza, la inestabilidad económica o la inseguridad social (cf. Roca 2000: 197-199).

La mayoría de la población hispanohablante se concentra en el suroeste del territorio estadounidense, con una inmensa mayoría de origen mexicano. Pero también se encuentra en el estado de Florida, con una mayoría de origen cubano, y en el nordeste, en Nueva York, New Jersey, Pennsylvania, Massachusetts y Washington.¹ Una de las particularidades de esta migración es su asentamiento en zonas urbanas, ya que solo ciertos mexicanos y pequeños grupos de guatemaltecos y salvadoreños emigraron a áreas rurales del país, donde trabajan en fincas agrícolas y ganaderas (Lipski 2003: 232). Según datos de la Oficina del Censo de 2006, los dialectos más hablados son el mexicano con un porcentaje del 65.5%, el puertorriqueño con un 8.6 %, el salvadoreño y guatemalteco con un 8.2% de hablantes y las variedades del Cono Sur con un 6%. Los hablantes de estos dialectos entran en contacto unos con otros en un proceso de *koineización* que, en un futuro, puede crear una nueva variedad del español “panestadounidense” (cf. Perissinotto 2005: 130). Un ejemplo evidente de ello sería el distrito de Pico-Union en Los Ángeles, que en 1999 contaba con una población de 120.000 personas, 98.000 de las cuales eran de ascendencia hispanoamericana (49.500 mexicanos, 26.000 salvadoreños y 12.200 guatemaltecos), centro de un importante contacto entre las distintas variedades. Los salvadoreños de segunda generación, por ejemplo, perdieron, los rasgos fonológicos de la [h] aspirada y la [n] velarizada por una pronunciación más ‘mexicana’ de esos sonidos (cf. Niño-Murcia *et al.* 2008: 57). Además, las distintas variedades del inglés americano influyen sobre el español, como en la variedad del español puertorriqueño de Nueva York, con influencia del inglés afro-americano.

Las estadísticas nos permiten observar la importancia de la presencia del español en los Estados Unidos y su crecimiento a través de los años. Según el Censo de 1990, había entonces más de 22 millones de hispanohablantes, lo que constituía el 9% de la población. Estas cifras indican que el país era el cuarto del mundo con más hispanohablantes.² La población continúa creciendo, tal y como podemos observar en las

¹ La distribución geográfica es muy interesante. El 48% vive en California (13.2 millones) y Texas (8.6 millones). Según los datos del último censo, en total hay 16 estados con una población de más de 500.000 latinos: Arizona, California, Colorado, Florida, Georgia, Illinois, Massachusetts, Nevada, New Jersey, New Mexico, New York, North Carolina, Pennsylvania, Texas, Virginia y Washington. En algunos estados el porcentaje de la población hispana es muy importante, es el caso de New Mexico (44%), California (36%), Texas (36%), Arizona (30%) y Nevada (25%). Los Angeles County (California) es el condado con mayor población hispana (4.7 millones), y Starr County (Texas) el pueblo con mayor población hispana (97%). Texas, California y Florida son los estados que experimentan un mayor crecimiento de población. En 20 estados los latinos son la “minoría” más numerosa (cf. Pato 2009).

² No hay que olvidar los inmigrantes ilegales que no se cuentan oficialmente en el Censo. Según el *Immigration and Naturalization Service*, en el año 2002 se calculó aproximadamente 4.5 millones de

estadísticas más recientes del año 2009, con 48.4 millones de hispanos, esto es el 16% de la población total es de origen hispano. Entre julio de 2008 y 2009 más de 1.4 millones se añadieron a la población, convirtiéndose en el segundo país con más hispanohablantes, después de México. Las previsiones para 2050 estiman en 132.8 millones el número de hispanohablantes, lo que representa el 30% de la población.¹

En cuanto al uso (oral) del español, se circunscribe a un ámbito familiar e informal, mientras que el inglés se habla en registros más altos². 34 millones hablan español en casa (78%) Según Perissinotto (2005: 121) “cuando la lengua coloquial no da para más, uno acude al inglés. Pero no es por pereza, ni por lealtad –o falta de ella– sino porque los millones de hispanohablantes no se han dado cuenta todavía de su poder político y cultural”. Los inmigrantes nacidos fuera de los Estados Unidos son los que más usan el español, seguidos de los hijos de inmigrantes hispanohablantes, y las generaciones o los hijos de matrimonios mixtos (Lipski 2003: 233). La búsqueda de una norma nos lleva a considerar el fenómeno del *spanglish*.

3. La polémica del *spanglish*

El *spanglish* ha sido catalogado como una ‘nueva lengua’, un pidgin y una lengua criolla, y también como un dialecto del español ‘anglicizado’ o del inglés españolizado (cf. Niño-Murcia *et al.* 2008: 58). Sea como fuere, lo cierto es que ha causado cierta polémica en el ámbito lingüístico, y muchas veces se le ha dado una connotación despectiva. De hecho, para los “puristas” es sinónimo de pérdida de la lengua española y de la cultura hispánica. Para González-Echeverría supone un “grave peligro”, tanto para la cultura hispánica como para el progreso de los hispanos en el país. Las personas que lo “toleran e incluso lo promueven no se dan cuenta de que esta no es una relación basada en la igualdad” (cf. Lipski 2003: 235). Por otro lado, Stavans³ lo considera como una nueva lengua y “su gestación es una oportunidad extraordinaria para entender cómo se forman los idiomas en general: sus causas y su posible desarrollo” (cf. Fairclough 2003: 188). Este autor habla de una posible latinización de los Estados Unidos, ya que el *spanglish* es un “mestizaje lingüístico, un intercalamiento no solo de fonemas y morfemas sino de identidades” (cf.

trabajadores indocumentados que entran ilegalmente cada año a través de las fronteras mexicana y canadiense (Fairclough 2003: 192).

¹ Además, la población hispana es joven, con una edad media de 27.4 años, mientras que la de la población total es 37.8 años.

² Según el último censo, 34 millones de personas hablan español en casa (el 78% de la población latina). El estado con mayor porcentaje de hispanohablantes es Texas (29%) (cf., por ejemplo, Pato 2009).

³ El autor se encuentra en el centro de una controversia por la traducción que hizo del primer capítulo de *El Quijote*: *In un placete de la Mancha of which nombre no quiero rememrarme, vivía, not so long ago, uno de esos gentlemen who always tienen una lanza in the rack, una buckler antigua, a skinny caballo y un grayhound para el chase. A cazuela with más beef than mutón, carne choppeada para la dinner, un omelet pa' los Sábados, lentil pa' los Viernes, y algún pigeon como delicacy especial pa' los Domingos, consumían tres cuarers de su income* (cf. Lipski 2003: 256). Pero lo cierto es que su traducción no tiene nada que ver con el habla espontánea de los hispanohablantes bilingües, ya que utiliza un lenguaje ‘macarrónico’. Además, esta versión de *El Quijote* contiene muchos anglicismos indocumentados, como por ejemplo *providiendo*, *rememrarme* o *choppeada*, y variantes del habla coloquial, como *pa'* por *para*. Según Lipski (2003) dicha versión sólo refuerza los estereotipos negativos atribuidos al *spanglish*.

Fairclough 2003: 190)¹. Desde el punto de vista social e histórico, el *spanglish* nace cuando un grupo de hablantes se “resiste” de alguna manera a la asimilación completa; sin olvidar que no es una ‘etnia’ monolítica, sino que presenta diferentes porcentajes por países: 64% mexicanos, 9% puertorriqueños (el 50% en New York), 3.4% cubanos (el 50% en Miami-Dade), 3.1% salvadoreños, 2.8% dominicanos, más 17.7% de países de Centro y Sur América y España (cf., entre otros, Pato 2009).

4. Definiciones de *spanglish*

El *spanglish* es un fenómeno lingüístico que afecta a todos los niveles del sistema (fonético, morfo-sintáctico y léxico-semántico). De las diferentes definiciones propuestas hasta la fecha, nos detendremos en recordar las más significativas.

En primer lugar, el *spanglish* es el empleo de préstamos integrados o no (con fonética inglesa) al español. Esos préstamos del inglés se clasifican según el tipo de adaptación. Se puede hacer una adaptación fonológica de la palabra inglesa a causa de la dificultad en pronunciar ciertos sonidos, como *fútbol* (*football*), *bil* (*bill*), *suéter* (*sweater*), *yarda* (*yarda*), *lonche* (*lunch*) o *güisqui* (*whiskey*) (cf. Ramírez 1992: 186-188). Puede haber una adaptación morfológica, como en *lonchera* (‘envase para el almuerzo’, *lunch box*), *troquero* (‘conductor de camiones’, *truck driver*), *guáchate* (‘cuídate, fijate’, *watch out*), *flirtear* (*to flirt*), *quechar* (‘coger’, *to catch*), *un fonazo* (‘pasarle bien’, *to have fun*) o *taipista* (‘mecanógrafo’, *typist*). La extensión semántica es otra manera de crear palabras, sobre todo cuando se da otro significado a una palabra ya existente en español, como usar *aplicación* por ‘solicitud’ (*application*), *atender* (‘asistir’, *to attend*), *registrar* (‘matricularse’, *to register*), *soportar* (‘apoyar’, *to support*) o *lectura* (‘conferencia’, *lecture*). Lo curioso es que algunos de estos préstamos se usan también fuera de Estados Unidos, como el caso de *lonche*, que no tiene equivalencia lingüística ni cultural en español, usado con el valor de ‘comida rápida consumida en un restaurante modesto o en el lugar de trabajo’. Otras veces se crean neologismos para matizar un concepto ambiguo, como *troca* (*truck*), pues la palabra *camión* tiene otro significado (‘autobús de transporte público’ (cf. Lipski 2003 para otros casos).

Otra definición (Lipski 2003: 236) es “el empleo de calcos sintácticos de modismos y circunloquios ingleses en español”. Son préstamos que se traducen literalmente hacia el español. Algunos ejemplos que da Arnulfo Ramírez (1992: 186-188) son: escuela alta (‘secundaria’: *high school*), máquina de lavar (‘lavadora’: *washing machine*), correr para un puesto (‘presentar la candidatura’: *to run for office*), tener buen tiempo (‘pasar un buen momento’: *to have a good time*) y mercado de la pulga (‘mercadillo’: *flea market*). El calco quizá más criticado es el uso de la expresión *para atrás*, pronunciado *patrás*, como traducción de la palabra inglesa *back*, por ejemplo, venir atrás (‘regresar’: *come back*), dar atrás (‘devolver’: *give back*) o pagar atrás (‘saldar una deuda’: *pay back*). Esa expresión es usada específicamente por mexicanos, puertorriqueños y cubanos en los

¹ Otros autores como Morales sostienen la misma idea: “El Spanglish es lo que hablamos, pero también es lo que nosotros, los latinos, somos, y cómo actuamos, y cómo percibimos el mundo” (cf. Fairclough 2003: 190). Según el mencionado autor, el sueño de Bolívar de una unificación de Latinoamérica se está creando en los Estados Unidos a través del *spanglish*; por tanto, para muchos de los hablantes se trata de algo más que una nueva lengua, llega a ser un rasgo de identidad de la sociedad hispana que lo usa.

Estados Unidos, además de Puerto Rico y hasta en Gibraltar. En los Estados Unidos se ha formado la expresión *patrás* entre los “isleños” de Luisiana, es decir los descendientes de colonos canarios que llegaron a finales del siglo XVII, y los hispanohablantes del Río Sabinas que viven en la frontera entre los estados de Texas y Luisiana. Con mayor sutileza, el cambio de una preposición por otra, como usar *soñar de* en lugar de *soñar con*, se considera un calco sintáctico también (Lipski 2003: 239).

Una tercera definición es “la intercalación fluida y frecuente del español y el inglés en una sola conversación u obra literaria –a veces dentro de la misma oración”. Es el fenómeno que se conoce como “cambio de código”, “alternancia de código” o “code-switching”. Esa intercalación de las dos lenguas está regida por reglas gramaticales, lo que significa que los hablantes del *spanglisch* van a dominar tres sistemas lingüísticos. La alternancia es interoracional cuando hay un cambio de lengua al final de cada frase, por ejemplo: “*It’s on the radio. A mí se me olvida la estación. I’m gonna serve you another one, right?*” (‘Está en la radio. A mí se me olvida la emisora. Voy a servirte otra, ¿vale?’). La alternancia es intraoracional cuando el cambio de lengua ocurre en la misma frase, por ejemplo: “Leo un *magazine*” (una revista); “Todos los mexicanos *were riled up*” (‘Estaban excitados’); “Vamos a ir al *football game* y después al baile a tener *the time of our lives*” (‘Vamos a ir al fútbol y después al baile para divertirnos como nunca’) (Arnulfo Ramírez 1992: 199). Vemos que se puede efectuar la alternancia a nivel del sustantivo, de una frase verbal, una frase nominal, una cláusula o una expresión idiomática. El paso de una lengua a otra, en las frases con alternancia intraoracional, no es arbitrario y la matriz es la lengua del verbo conjugado. Por ejemplo, en la frase “no me gusta el toast quemado”, se sigue el orden de palabras en español y no como en inglés donde el adjetivo iría antes del sustantivo: *burned toast*. No se puede decir entonces “quemado toast”. Además, las oraciones interrogativas con matriz española no pueden emplear los interrogativos ingleses. No se puede intercalar los interrogativos *wh-* y decir por ejemplo, “¿*Which* vestido te vas a poner?” o “¿*How* llegaste a Los Angeles?” (Perissinotto 2005: 121). Según Lipski (2003: 239-41), los cambios *inacceptable*s serían los siguientes:

1. Entre un sujeto pronominal y el predicado: Él *is coming tomorrow*, He *viene mañana*.
2. Entre un clítico pronominal y el verbo: Juan lo *said*, John wants to say *lo*.
3. Entre una palabra interrogativa en posición inicial y el resto de la oración: ¿*Cuándo will you come?*, ¿*When vas a hacerlo?*
4. Entre el verbo auxiliar *haber* y el verbo principal: María ha *finished the job*, We had *acabado de comer*. Sin embargo, es más común y aceptado hacer el cambio de lengua entre el verbo auxiliar *estar (to be)* y el gerundio: María está *checking her answers*, Mary is *revisando su informe*. Además, el gerundio puede ocurrir en la parte del inglés: Estoy por *lowering the standard*, I’m talking about *conociéndonos*.
5. Los verbos de negación deben estar en la misma lengua que los verbos que modifican: *El médico no *wants that*, *The doctor does not *quiere eso*.

Hay frecuentes cambios entre la oración principal y la subordinada (No podemos hacer nada porque *we don’t have the power*, No sé porque *I never used it*, I’m not saying that

son chuecos), en oraciones coordinadas con *y* y *pero* (They're still meeting at Ripley house every Thursday night y *la gente se está juntando ahí*, Sometimes *te pones serio* and you know that, you make good points), o con nombres propios (Allá en el parque, *there's a Little place called Sonny's*, Mucha gente no sabe *where Manchester is*). Además, hay que tener en cuenta que la alternancia es personal, ya que algunos hablantes alternan constantemente y otros no cambian mucho de código. El estudio de Poplack (citado en Fairclough 2003: 193) sobre los puertorriqueños en Nueva York demostró que 1) el cambio de código es más importante cuando se comunican entre sí personas de una misma comunidad, 2) que los hablantes que poseen un buen dominio de ambos idiomas tienden a producir cambios intraoracionales con mayor frecuencia, ya que poseen un conocimiento amplio de las reglas sintácticas de los dos idiomas, y 3) que los hablantes que hacen cambios a nivel de una o dos palabras son los hispanos con mayor dominio del español que del inglés. Por su parte, Lipski (2008: 69) señala que los anglicismos y el cambio de código no hacen que el español sea menos español que antes; no se debe hablar de una 'tercera' lengua. Solo en el caso de que se acabara la inmigración y las ciudades altamente bilingües como Miami, Los Ángeles o Nueva York dejaran de tener contacto con los países hispanohablantes, se podría formar una nueva lengua distinta del inglés y del español, después de algunas generaciones. El español y el inglés seguirán siendo dos lenguas distintas, pero con una constante influencia mutua.

Otra acepción es la del español 'vestigial', o español hablado por personas de ascendencia hispana "cuya competencia en español no alcanza la de un verdadero hablante nativo, debido al desplazamiento lingüístico" (Lipski 2003: 236). Estos hablantes solo lo emplean con un pequeño grupo de personas y pueden pasar años sin utilizarlo. Los rasgos lingüísticos son distintos de los de las grandes comunidades hispanas del país y, según Lipski (2003: 246-248) destaca la falta de concordancia de número y persona ("yo bailo y come", "cuando me bañamos"), el empleo de los artículos y el cambio de género de los adjetivos y sustantivos ("mi blusa es blanco", "es la primer lengua que aprendí"), la eliminación de las preposiciones ("¿cuál universidad te gustaría asistir?"), la eliminación de la complejidad sintáctica con el uso del infinitivo en lugar de verbos conjugados o eliminando los pronombres relativos ("[Cuanto] más nombres [haya], mejor se va [a] ver"), la omisión de artículos ("clase termina a las doce", "no ponen zapato en la mesa"), y el uso frecuente de pronombres personales, innecesarios en español ("yo sé las palabras pero cuando yo tengo que encontrar las palabras es cuando yo tengo problemas").

Por último, este autor añade el llamado *Junk Spanish*, o *spanglish* que usan los estadounidenses que no hablan español, y que inventan palabras o expresiones jocosas con una morfología parecida a la del español. La expresión quizá más utilizada, e incorrecta en la norma estándar del español, es *no problema*, con el sentido de "no te preocupes, "no hay problema". También se destacan palabras como el *cheapo* ('cosa barata y despreciable.) y otras como *nada*, *adiós*, *macho* y *cucaracha*. Expresiones *Hasta la vista, baby*, de la película *Terminator 2*, ha entrado en el lenguaje de los jóvenes. Este *Junk Spanish* refuerza la visión peyorativa que se tiene del *spanglish*.

5. El *spanglish* en la literatura, los medios de comunicación y los negocios

El *spanglish* no solamente es hablado por la gente de la calle o los jóvenes, que quieren expresar su rebeldía mezclando las dos lenguas, se encuentra también en producciones literarias. Según Keller y Keller (Fairclough 2003: 195), hallamos el uso combinado de las dos lenguas en la literatura colonial y en la poesía folklórica de Nuevo México desde el siglo XVIII hasta comienzos del XX. El uso de las dos lenguas permite a los escritores expresar la riqueza multicultural, y para que el texto sea comprendido el lector debe ser bilingüe. Hoy en día el empleo literario del cambio de código es aceptado como una manifestación de la hispanidad en los Estados Unidos (Lipski 2003: 237). Fairclough (2003: 196) da un ejemplo de poesía en *spanglish* con el poema “My graduation speech”, tomado del libro *La Carreta made an U-turn*:

I want to go back to Puerto Rico
but I wonder if my kink could live
in Ponce, Mayagüez and Carolina
tengo las venas aculturadas
escribo en spanglish
Abraham in español
Abraham in english
taro in spanish
“taro” in english
tonto in both languages.

Según esta autora, la presencia del *spanglish* aumenta en los medios de comunicación. El español es la lengua dominante en la radio en más de 275 estaciones, en la televisión gracias a canales como Telemundo y Univisión y en numerosos periódicos y revistas. Se ha observado que el *spanglish* se utiliza más en programas dirigidos a los niños y a los jóvenes que incorporan cambios de códigos, como por ejemplo los dibujos animados de “Mucha Lucha” de la Warner Bros. Los jóvenes son los que siguen más de cerca la música pop (Ricky Martin, Shakira o Jenifer Lopez, por nombrar solo algunos de los artistas latinos que triunfan en el país). En la prensa escrita, el *spanglish* se usa en los avisos clasificados y anuncios, y en los artículos de la revista Latina, que cuenta con más de 200.000 suscripciones. Es posible encontrar tarjetas de felicitación en donde se incorporan textos bilingües como “Que *beautiful it is to do nada, and then* descansar después”. En el mundo de los negocios también es importante; según Fairclough (2003: 199), el empleado ideal debe manejar perfectamente el inglés y el español estándar, así como sus variedades (incluida el *spanglish*). Es de uso corriente en sectores como el gubernamental, el educativo, la salud pública, el artístico y ciertos trabajos de ámbito legal, por ejemplo en los tribunales de justicia.

6. Consideraciones finales

Es posible pensar que el *spanglish* es el fenómeno lingüístico contemporáneo más importante en los Estados Unidos. Los préstamos lingüísticos, los calcos semánticos, los

cambios de código, el español 'vestigio' y el *Junk Spanish* son todos aspectos directamente relacionados con él. Producido por el contacto de lenguas, considerado como nueva 'lengua' por unos, otros no aceptan tal creación y temen la pérdida del español normativo, y de la cultura hispana. Lo cierto es que el *spanglish* se considera como una variante del español de los Estados Unidos, variedad que puede producir cambios en ambas lenguas. La razón por la que los puristas temen la pérdida de la lengua española viene del abandono del español en las segundas y terceras generaciones de hablantes; fenómeno lingüístico y social que se produce con rapidez. Sin embargo, los datos de los censos demuestran que la población hispanohablante en los Estados Unidos crece cada año, por lo que el español continuará siendo hablado. Solo si se frena la inmigración, y se corta toda comunicación con los países hispanos, podríamos hablar de la formación de una lengua distinta al español y al inglés, pero esa circunstancia parece que no se dará en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Fairclough, M. 2003. "El (denominado) *Spanglish* en Estados Unidos: polémicas y realidades". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 2: 185-204.
- Garrido, J. 2008. "El español en los Estados Unidos", A. Palacios (coord.). *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel, 17-32.
- Lipski, J. 2003. "La lengua española en los Estados Unidos: avanza a la vez que retrocede". *Revista Española de Lingüística* 33: 231-260.
- Lipski, J. 2008. *Varieties of Spanish in the United States*. Washington: Georgetown University Press.
- Modern Language Association. 2006-2011. "MLA Language Map" [Documento en línea: <http://arcgis.mla.org/mla/default.aspx>].
- Niño-Murcia, M., J. C. Godenzzi y J. Rothman. 2008. "Spanish as a World Language: The Interplay of Globalized Localization and Localized Globalization". *International Multilingual Research Journal* 2: 48-66.
- Pato, E. 2009. "Los hispanismos en inglés". Comunicación presentada en el 45 Congreso de la Asociación Canadiense de Hispanistas (ACH). Ottawa: Carleton University (23-26 de mayo de 2009).
- Perissinotto, G. 2005. "Hacia una norma colectiva para el español de los Estados Unidos de Norteamérica", V. Noll, K. Zimmermann e I. Neumann-Holzschuh (eds.). *El español en América: aspectos teóricos, particularidades, contactos*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 113-131.
- Ramírez, A. G. 1992. *El español de los Estados Unidos*. Madrid: Mapfre.
- Roca, A. 2000. "El español en los Estados Unidos a principios del siglo XXI: apuntes relativos a la investigación sobre la variedad de la lengua y la coexistencia con el inglés en las comunidades bilingües", J. Calvo (ed.). *Teoría y práctica del contacto: el español en el candelero*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 193-211.
- U.S. Census Bureau. 2006. "U.S. Hispanic Population: 2006". Census Bureau: Gobierno de los Estados Unidos. [Documento en línea:

www.census.gov/population/socdemo/hispanic/cps2006/CPS_Powerpoint_2006.pdf].

U.S. Census Bureau. 2010. "Hispanic Americans by the Numbers", *Infoplease*. Boston: Pearson Education. [Documento en línea: www.infoplease.com/spot/hhmcensus1.html].

El lenguaje del fútbol, a ambos lados del *campo* o de la *cancha*

Jean-Manuel Medina
Université de Montréal

1. Introducción

Como persona amante del fútbol suelo empaparme a diario de transmisiones televisivas de partidos, escuchas radiofónicas y lecturas de portales digitales ligadas al mundo de este deporte y, como otras personas (cf. sobre todo el trabajo de Castañón Rodríguez 1991)¹, he podido percibir el empleo de un léxico diferente según la procedencia del medio en cuestión. El propósito de la presente nota es mostrar algunas de las principales diferencias que existen en el lenguaje futbolístico de España y de Hispanoamérica, especialmente en México y Argentina, en cuanto al léxico utilizado por los medios de comunicación que mayor difusión tienen hoy día y que con mayor detenimiento tratan la actualidad futbolística. En concreto, se presentan ejemplificadas algunas de las dicotomías léxicas más evidentes que existen para referirse a un mismo concepto, persona u objeto pertenecientes a un partido de fútbol y que crean esa 'distancia' entre las variedades del español actual. Las noticias escritas, y en especial las crónicas de los partidos, nos servirán para ejemplificar los casos presentados.

2. Nuestro corpus

Para el estudio del lenguaje futbolístico hemos empleado las siguientes fuentes escritas, televisivas y radiofónicas:

1) As.com. La página web del periódico deportivo As, segundo diario deportivo de España. El Diario As se centra en las noticias relacionadas con el fútbol, a las cuales dedica la mitad de su espacio. Al editarse en Madrid se enfoca principalmente en reflejar la actualidad del Real Madrid en sus primeras páginas, pero también en otros equipos de Primera y Segunda división, además del fútbol internacional.

2) Marca.com. Portal digital de Marca, diario español de información deportiva con una tirada media de más de 400 mil ejemplares diarios. Es el periódico de pago más leído en España con 2.600.000 seguidores. El sitio internet fue creado en 1995 y es la

¹ J. Castañón Rodríguez (1991): "Hispanoamericanismos léxicos en el lenguaje futbolístico español", en C. Hernández *et al.* (eds.), *El Español de América. Actas del III Congreso Internacional de 'El Español de América'*. Salamanca: Junta de Castilla y León, vol. 2, 659-668. Cf., además, los trabajos de S. J. Nilo (1968), *Primer diccionario del fútbol*, Montevideo: Tauro, y J. Figueroa (1970), "Léxico del fútbol", *Español Actual* 16: 1-23.

web de deportes más visitada de España, con una media de 7 millones y medio de usuarios al mes.

3) Cadena SER (Sociedad Española de Radiodifusión). Pertenece al grupo radiofónico Unión Radio, participado por el grupo PRISA. *Carrusel Deportivo*, emblema de la emisora, es el programa radiofónico deportivo dirigido y presentado por Paco González y Pepe Domingo Castaño que se emite los sábados y domingos, y los días de semana cuando hay fútbol. Retransmite los partidos de la UEFA Champions League, así como los partidos de la Copa del Rey. Además de los periodistas y corresponsales propios, el programa cuenta con colaboradores estrechamente relacionados con el mundo del fútbol (exfutbolistas, entrenadores, árbitros retirados). Es líder de audiencia los fines de semana.

4) Radio MARCA. Emisora de radio española que emite información deportiva las 24 horas del día. Puesta en marcha el 1 de febrero de 2001, como la primera radio deportiva de cobertura nacional, en 2008 llegó a una media de 440 mil oyentes diarios. Ofrece información deportiva, con retransmisiones de partidos, previas y tertulias. El programa que informa de todo el deporte es *Marcador*, presentado los fines de semana por Eduardo García y Antonio Arenas.

5) Diario OLÉ online. Página web del diario deportivo OLÉ del Grupo Clarín, periódico deportivo matutino argentino que se edita en Buenos Aires desde el 23 de mayo de 1996. Gran parte de su información se refiere al fútbol, pero también cubre las noticias de otros deportes, tanto de ámbito nacional como internacional. Es el primer diario argentino dedicado exclusivamente a las noticias del deporte y está considerado uno de los mejores diarios a nivel mundial.

6) GOL TV. Primera cadena televisiva dedicada enteramente al fútbol, las 24 horas del día, los 7 días de la semana. Cubre en directo una vasta gama de partidos de fútbol a través del mundo, incluyendo el campeonato nacional español (LFP) y el alemán (Bundesliga), además de la Copa de Rey, la Coppa Italia y otras ligas profesionales de América. Ofrece una programación 100% bilingüe, y cuenta con cerca de 8 millones de telespectadores. Pertenece al grupo Tenfield, compañía de distribución audiovisual uruguayana dirigida por el exjugador Enzo Francescoli.

7) ESPN Deportes. Cadena televisiva centrada únicamente en la transmisión de acontecimientos y noticias deportivas en habla hispana, bajo el lema "Sólo deportes. Sólo en español". Está considerado el canal deportivo en español más importante de todo el continente americano. Creado originalmente para responder al creciente mercado latinoamericano de EEUU, su difusión se extendió rápidamente por toda América, desde México hasta Argentina. Cuenta también con el portal digital deportivo más completo del continente: espndeportes.com.

8) La Afición.com. Página web del rotativo deportivo número uno en México, centrada principalmente en las noticias del mundo del fútbol mexicano, pero también internacional. Pertenece al Grupo Editorial Mileno y cuenta con una edición especial

impresa en las ciudades más importantes del país (México D.F., Monterrey, Guadalajara, etc.).

3. El léxico del fútbol en español. Algunos ejemplos de su diversidad

Una vez enumeradas las fuentes utilizadas para observar el léxico del fútbol en español, presentaremos algunos de los datos obtenidos. A continuación se ofrece una serie de términos, aquellos que muestran mejor las principales diferencias léxicas entre el español americano y el peninsular, empleados a la hora de relatar un partido o dar una noticia de fútbol. Para cada una de las parejas tratadas se presentan dos ejemplos, el primero (a) corresponde al español americano y el segundo (b) al español peninsular.

Arco y portería

En la prensa hispanoamericana la meta defendida por un equipo suele ser casi siempre denominada como *arco*, término que en España es de uso muy escaso, ya que *portería* es el que impera. El término representa una de las principales y más recurrentes diferencias en el léxico futbolístico. No obstante, en la variedad mexicana y centroamericana la palabra *portería* se reparte el uso con *arco* para denominar el conjunto formado por los dos palos, el travesaño y la red:

- (1) a. La primera jugada peligrosa del visitante en el segundo tiempo fue a los 66 minutos en un buscapié de Cristiano que nadie alcanzó a empujar adentro del *arco* [La Afición.com, “Colosos inofensivos”].
b. Revolucionó Javi López de nuevo el once vitoriano con la entrada de Bonis en *portería* [As.com, “El Zaragoza iguala en los minutos finales ante un Alavés en inferioridad”].

Área chica y área pequeña

El uso de *chica* como adjetivo para especificar la pequeñez de una persona o cosa en también ha pasado al lenguaje del fútbol, donde el *área pequeña* se conoce como *área chica*:

- (2) a. Osvaldo Martínez envió centro al área luego de una serie de rebotes en el *área chica* de Calero [La Afición.com, “Nuevamente cae el líder”].
b. El Zaragoza tuvo la primera ocasión con un balón que Bonis no acertó a despejar con el pie desde el *área pequeña* [As.com, “El Zaragoza iguala en los minutos finales ante un Alavés en inferioridad”].

Arquero y portero

La dualidad *arco/portería* para referirse a la meta también se traslada al jugador que la guarda. Así, en América se le conoce mejor como *arquero*, derivado a partir del anglicismo de calco semántico, y en España *portero*:

- (3) a. El primero en avisar fue Adriano que se plantó solo ante el *arquero* holandés [ESPNdeportes.com, “Inter Milan 0-0 Manchester United”].

- b. El *portero* brasileño fue el mejor de su equipo [Marca.com, “El Manchester deja con vida al Inter”].

Atacante y delantero

Aunque la expresión *delantero* se use tanto en América como en España para referirse al jugador de ataque de un equipo, el vocablo *atacante* es exclusivo de la primera:

- (4) a. El técnico de United, Alex Ferguson, renunció sorpresivamente al *atacante* Wayne Rooney [La Afición.com, “Colosos inofensivos”].
b. Tuni centró desde la banda izquierda y el *delantero* del Hércules remató de cabeza para estrenar el marcador [Marca.com, “La pegada del Hércules tumba al Murcia”].

Banco y banquillo

Al lugar situado a pie de campo donde están los entrenadores y los suplentes de un equipo de fútbol durante el partido se refiere como *banco* en español americano y en su forma diminutiva *banquillo* en España. Sin embargo, la opción *banco* también está establecida en España, aunque con menos arraigo:

- (5) a. ¿Qué le quedaba en el *banco*? Podía haber puesto a Benavides [Diario OLÉ online, “¿Quiso matar a Bielsa?”].
b. El duelo en los *banquillos*, gestado en los pasados United-Chelsea, se inició antes del comienzo del partido [As.com, “Tregua entre Mourinho y Ferguson”].

Cancha y campo

Sin lugar a dudas, la preferencia por la palabra *cancha* para sustantivar el lugar donde se desarrolla un partido de fútbol, esto es el terreno de juego, resulta la muestra diferencial más reconocible entre el léxico futbolístico hispanoamericano y el español. El uso de *cancha* está extendido por todo el continente americano, desde Nueva York hasta Buenos Aires, documentado desde 1930 (cf. Castañón Rodríguez 1991: 664). De modo disimilar, en la Península Ibérica la palabra *cancha* está reservada para el sitio donde se juega un partido de baloncesto, en el ámbito del fútbol jamás se usa:

- (6) a. A los 77 minutos, Mourinho se jugó el todo por el todo y mandó a la *cancha* a dos atacantes, al argentino Julio Ricardo Cruz y a Mario Balotelli, en sustitución de Adriano y Sulley Muntari [La Afición.com, “Colosos inofensivos”].
b. “Por el bien del fútbol, que Mourinho y Ferguson reflexionen hasta que vuelvan a verse las caras y que la 'guerra' futbolística se libere en el *campo* y no en los tabloides” [As.com, “Tregua entre Mourinho y Ferguson”].

Golizar y golear

El verbo *golizar* es un mexicanismo, derivado de la creación de verbos en -izar, procedentes de la influencia léxico-semántica del inglés. El término castellano peninsular correspondiente es *golear*. Los dos verbos tienen como significado el marcar muchos goles al equipo contrario. Hay que señalar que mientras el verbo *golear*, y el sustantivo

goleada se documentan en el lenguaje futbolístico hispanoamericano, los términos *golizar* y *goliza* no aparecen nunca en la prensa española:

- (7) a. El técnico de los Rayados de Monterrey, Miguel Herrera, afirmó que la *goliza* de 4-1 con la que cerró el Torneo 2005, le salió barata a las Águilas del América [ESPNdeportes.com, “Pudo ser algo histórico”].
b. El campeón de Europa hizo un brillante primer tiempo en el que pudo *golpear* a los italianos [Marca.com, “El Manchester deja con vida al Inter”].

Hincha, seguidor y aficionado

En Hispanoamérica, a la persona que apoya a un equipo determinado, forofó o seguidor, se la conoce como *hincha* de ese equipo, término que se va extendiendo y ha llegado a tierras españolas. Según Castañón Rodríguez (1991: 665), la voz es un uruguayismo y procede de la persona que hinchaba los balones del Nacional de Montevideo. La denominación de *seguidor* y *aficionado*, no obstante, todavía prevalecen en España:

- (8) a. Por eso de llegar con la ilusión de subirse a la punta del Clausura, el *hincha* se fue preocupado y otra vez en descenso directo [Diario OLÉ online, “¡Nieto 'e Tigre!”].
b. Pero los ojos de los *aficionados* se centraron en sus propios jugadores para juzgar la derrota liguera ante el Numancia con pitos [As.com, “Pablo Hernández salva de la quema al Valencia”].

Hinchada y afición

Unida a la distinción anterior encontramos el término *hinchada*, para hacer referencia al conjunto de hinchas de un equipo, y *afición* para el de aficionados:

- (9) a. La Academia ahora está en Promoción, lleva diez fechas sin ganar y fue reprobada por su *hinchada* [Diario OLÉ online, “Le hicieron el bombo”].
b. El 'nuevo Makelele', como así ha sido apodado por los seguidores blancos, no baja los brazos pese a la dolorosa derrota de Anfield y manda un mensaje de optimismo a su *afición* para la Liga [Marca.com, “El Madrid se conjura para la Liga”].

Patear, disparar y golpear

Quizá uno de los rasgos más distintivos, exclusivos y peculiares del vocabulario del balompié latinoamericano sea el empleo del verbo *patear* (del sustantivo *pata*, ‘pierna’) para describir la acción de realizar un pase o de chutar el balón, esto es ‘golpear con el pie’. En la Península Ibérica, sin embargo, nunca se usa este verbo y esa misma acción remite a las expresiones *disparar*, sobre todo reducido al remate a portería, y *golpear* el balón:

- (10) a. Y sí, estuvimos *pateando* un rato por si tenemos que ir a los penales [Diario OLÉ online, “¿Y si hay que patear penales, muchachos?”].
b. De los pies del asturiano nació una gran jugada personal para *disparar* a la madera [As.com, “Pablo Hernández salva de la quema al Valencia”].

Penal y penalti

La falta cometida por un jugador dentro del área que defiende su equipo se conoce como *penalti*, del inglés “penalty kick”. Del otro lado del Atlántico, el término correspondiente es la forma apocopada *penal*. Representa, junto con *arco*, *cancha* y *patear*, el cuarteto de palabras más características del léxico futbolístico americano:

- (11) a. Matías Martínez le comete un *penal* cantado a Arruabarrena [Diario OLÉ online, “Le hicieron el bombo”].
b. El Inter reaccionó tras la presumible bronca de 'Mou' y en los dos primeros minutos del segundo periodo gozó de su primera ocasión, de su primer córner y de su primer reclamo de *penalti* [As.com, “Tregua entre Mourinho y Ferguson”].

Plantel y plantilla

En América, el conjunto de jugadores del que dispone el entrenador de un equipo recibe el étimo de *plantel*, mientras que en España ese concepto remite al de *plantilla*:

- (12) a. de hecho fue un defensa el que se encargó de aliviar parte de esa tensión que agobia al *plantel*, al terminar con el cero en el inicio de la parte complementaria [LaAfición.com, “Necaxa ya ganó”].
b. La *plantilla* del Real Madrid quiere hacer borrón y cuenta para centrarse en el único título que puede ganar en lo que resta de temporada [Marca.com, “El Madrid se conjura para la Liga”].

Vestidor y vestuario

El término *vestidor*, al igual que el verbo *golizar*, es un mexicanismo y se refiere al lugar donde se cambian los jugadores y esperan durante el período de descanso de un partido. En el español de España el cuarto donde reposan los jugadores entre la primera y la segunda parte es el *vestuario*:

- (13) a. Esto lo dijo aún transpirando y cuando caminaba con la cabeza gacha hacia el *vestidor* del equipo visitante [ESPNdeportes.com, “Es algo muy especial”].
b. Dar caza al Barcelona es ahora la principal motivación del *vestuario* blanco [Marca.com, “El Madrid se conjura para la Liga”].

4. Consideraciones finales

Con esta nota hemos querido averiguar algunas de las dicotomías léxicas que existen para referirse a un mismo concepto, persona u objeto pertenecientes a un partido de fútbol y que crean una diferencia entre el español peninsular y el americano. Es evidente que existen otras muchas, como la de *defensor* y *defensa*, solo hemos ofrecido una imagen actual de las principales y más recurrentes que se pueden registrar en los medios de difusión más importantes. Estas diferencias también se perciben en la sintaxis peninsular

e hispanoamericana en el lenguaje del fútbol, como por ejemplo la ausencia de pronombres en español americano cuando se habla de un equipo: *Real Madrid ganó a Sporting*, en lugar de *El Real Madrid (le) ganó al Sporting*. Dejaremos para otra ocasión el estudio de estas y otras diferencias.

La langue espagnole et le cinéma parlant: une histoire d'Hollywood

Enrique Pato
Université de Montréal

1. Introduction

The Jazz Singer (Warner Bros), dirigé par Alan Crosland et joué par Al Jolson maquillé en « noir » (Jack Robin), fut présenté le 6 octobre 1927. On le considère comme le premier film parlant (avec 281 mots), après trois décennies de cinéma muet. Le film incorporait l'ambiance sonore synchronisée à l'image en mouvement, un processus revu et amélioré par Lee de Forest depuis Thomas Alva Edison et Charles Pathé. Le film fut à l'origine d'une véritable révolution, tant au point de vue artistique que linguistique, puisqu'il faisait le *lien* entre Broadway et Hollywood. Ce film 'parlé' suscitera un profond changement des conceptions artistique et expressive durant les années 30. Par la suite, viendront des films comme *Der blaue Engel* (1930), de Josef von Sternberg, et *All Quiet on the Western Front* (1930), de Lewis Milestone.

Dans le présent exposé nous ferons un bref historique des répercussions de la création du cinéma parlant sur la langue espagnole de l'époque. Concrètement, nous ferons un compte rendu de la naissance du cinéma parlant en Espagne et en Amérique latine, et prendrons connaissance de la revendication linguistique à laquelle en sont arrivés les consuls latino-américains qui étaient présents à San Francisco en 1930, pour « discuter » de la variante et de la norme qui devaient être employées dans le cinéma parlant en espagnol. Enfin, nous ferons brièvement mention de l'intéressant projet des versions multiples, anglaise et espagnole, dans le cas qui nous intéresse, qu'Hollywood développa pendant une courte période de temps.

2. Le cinéma parlant en Espagne: brève note

En 1928 Ernesto Giménez Caballero et Luis Buñuel fondèrent à Madrid le premier ciné-club. Quelques mois plus tard, le 13 juin 1929, le cinéma Callao de Madrid présentait le premier film parlant de l'histoire, *El cantor de Jazz* (*The Jazz Singer*). Bien sûr, on avait projeté *El Arca de Noé* de la Warner Bros, un an auparavant par le biais du système Vitaphone, mais le film n'était pas considéré comme un film parlé en tant que tel.

Fabricante de suicidios est le premier film parlant réalisé en Espagne (avec une équipe technique étrangère), mais les critiques considèrent *El misterio de la Puerta del Sol*, de Francisco Elías Riquelme, comme le premier film parlant entièrement espagnol, avec des bruits ambiants et plusieurs dialogues. Avec un coût de 18 000 pesetas (environ 150

dollars), il fut tourné avec le système Phonofil. Joué par Juan de Orduña, Nita Moreno et Antonio Barber, le film raconte l'histoire de deux jeunes qui désirent devenir des stars de cinéma et qui profitent de la visite d'un magnat d'Hollywood à Madrid pour réaliser leur rêve. Cette même année Buñuel et Dalí présentent *Un perro andaluz*, révolutionnant le marché européen.

Les productions étrangères parlantes coulent la production nationale.¹ En 1931, six films sont tournés en Espagne, dont le premier de Buñuel, *Las Hurdes. Tierra sin pan* (1932). Dans les années suivantes, le nombre de tournages ira en augmentant, passant de 17 films en 1933 à 37 en 1935.

La production cinématographique fut intimement liée à la création de studios de cinéma. En effet, en 1932 on fonda à Barcelone les *Estudios Orphea*, et quelques mois plus tard, Manuel Casanova créa à Madrid le distributeur CIFESA (*Compañía Industrial Film Española S.A.*), qui se convertit également en producteur durant la II^e République. En 1934, on créa aussi les studios *Cinematográfica Española y Americana* (CEA). Cependant, le cinéma parlant espagnol dépendait encore du cinéma et des ressources extérieurs, c'est pourquoi dans plusieurs salles du pays on continuait à projeter du cinéma muet.

Dans le but de protéger le développement du cinéma espagnol, on crée en 1933 le *Consejo de la Cinematografía*; au même moment, des règles sont mises en place pour imposer le doublage des films étrangers en castillan, productions qui, jusqu'en 1936 ne se projetaient qu'en version originale. Il s'agit d'une période intense de production. L'actrice argentine Imperio Argentina (1910-2003) deviendra une étoile importante du cinéma grâce aux films dirigés par son mari, le réalisateur Florián Rey: *La hermana San Sulpicio* (version muette de 1927 et parlante de 1934), *Nobleza baturra* (1935) ou *Morena Clara* (1936). Certains réalisateurs comme Luis Marquina (*Don Quintín el amargao*, 1935) ou José Luis Sáenz de Heredia (*La hija de Juan Simón*, 1935) obtiendront un grand succès à l'écran. Malheureusement, la Guerre Civile interrompit cette activité cinématographique naissante, et les autorités franquistes prirent de nombreuses mesures contre le cinéma parlant.

Comme nous le verrons plus tard, la crise provoquée par l'arrivée du cinéma parlant a favorisé l'émigration temporaire à Hollywood de nombreux professionnels espagnols, dont Benito Perojo, spécialiste du folklore musical et de l'adaptation littéraire, Enrique Jardiel Poncela, qui travailla comme scénariste, ou Edgar Neville, scénariste et réalisateur.

3. Le cinéma parlant en Amérique latine: brève note

L'arrivée de la technique sonore fut, en général, bien accueillie par les réalisateurs et les producteurs hispano-américains, puisque l'on pensait que l'industrie nationale latine

¹ “À travers le cinéma, les américains essaient de nous imposer un style de vie et une manière d'être, comme moyen de propagande et d'influence. Si nous ne prenons pas de mesures, les yankees s'empareront de nos cinémas, de nos entreprises, de notre industrie cinématographique”, journal *Le Matin*, juin 1929 (dans Armero 1995: 18, et Galán 2003).

pourrait 'lutter' contre la production des États-Unis, qu'elle serait capable de rapprocher la chanson et la culture autochtone au public hispanique. La réalité fut toute autre, et seuls le Mexique et l'Argentine purent s'adapter à la nouvelle 'sophistication' technologique. C'est ainsi qu'en 1930, on présente en Argentine *Corazón ante la ley*, de Eleuterio Iribarren, dans lequel Carlos Gardel interprète le tango "Chinita" (sur une musique de Eleuterio Iribarren et des paroles d'Enrique Carrera Sotelo), « *Una chinita macuca/ de amor me tiene cegado* »... Quelques années plus tard, en 1933, Gardel lui-même tourna *Tango* aux côtés des actrices Libertad Lamarque et Tita Merelo, avec des dialogues entre les personnages.

Le 31 décembre 1931, le cinéma Olimpia de México présente *Más fuerte que el deber*, de Raphael J. Sevilla, avec Sophia Haller et Ricardo Carti. Le film n'obtint pas un grand succès. La Révolution et d'autres avatars mirent un frein à l'industrie du cinéma mexicain et il fallut attendre les années 40 pour qu'il puisse réellement émerger et se développer.

La technique sonore se répandit dans le Cône Sud dans les années suivantes, et en 1934 Jorge Délano "Coke" présente à Santiago de Chile *Norte y Sur*, avec Hilda Sour et Alfredo Flores. En 1936, Juan Etchebehere présente *Dos destinos* à Montevideo, de Ciclolux Studios. Cependant, les productions hollywoodiennes continuaient à être très bien accueillies en Amérique latine. Au Venezuela, par exemple, la première projection parlante, réalisée dans la ville de Maracaibo le 3 juillet 1930, fut la version espagnole d'*El cuerpo del delito* de la Paramount, avec Antonio Moreno remplaçant l'acteur William Powell.

Le documentaire se développera à la même époque. Les caméras et les réalisateurs hispano-américains seront témoins d'importants événements politiques, comme la chute du Président Carlos Ibáñez, matériel qui servit à la création des premières actualités parlantes chiliennes, produites par le quotidien *La Nación* et portées à l'écran le 30 juillet 1931, seulement trois jours après l'événement. Pancho Villa lui-même avait fait filmer ses rencontres militaires, en particulier la *Batalla de Celaya* (Guanajuato) en avril 1915.

4. La revendication linguistique du cinéma parlant

La *Revista de las Españas* publia en janvier 1931¹ un document fort intéressant sur l'emploi de la langue espagnole dans le cinéma parlant. L'acte, signé par les consuls d'Argentine, de Bolivie, du Chili, de Colombie, du Costa Rica, de Cuba, d'Équateur, du Salvador, du Guatemala, d'Haïti, du Honduras, du Nicaragua, du Panama, du Pérou, d'Uruguay et du Venezuela, devant le consul d'Espagne, se lit comme suit [les caractères en italique sont de nous]:

“À San Francisco en Californie, le 6 décembre 1930, les soussignés, convoqués par M. Sebastián de Romero, consul d'Espagne dans cette ville, et réunis à son domicile dans le but de traiter de certains points concernant la langue espagnole qui doit être employée au «cinéma» parlant et qui ont suscité de *longues*

¹ Dans *Revista de las Españas*, n° 53-54, p. 98-99.

controverses entre espagnols et hispano-américains, après une discussion amicale, nous en sommes arrivés aux conclusions suivantes, suite à la lecture d'une motion présentée à notre attention par M. Romero précédemment mentionné.

1. La langue espagnole présente une unité complète dans toutes les nations qui la parlent, à l'exception des légères différences dialectiques qui sont propres aux différentes régions de celles-ci. La langue espagnole que parlent les gens instruits d'Amérique latine est tout aussi pure et correcte grammaticalement que celle parlée en Espagne par les personnes de même classe.

2. Nous avons convenu qu'il serait souhaitable que tous les pays qui parlent notre langue *adaptent leur prononciation à la norme espagnole*. Le 'cinéma' parlant étant l'un des meilleurs moyens pour obtenir cette uniformité du langage parlé, il serait préférable que les acteurs qui prennent part aux films parlants, adoptent la prononciation la plus pure et châtiée.

3. Il existe dans les pays hispano-américains, tout comme dans les différentes provinces d'Espagne, des accents et des spécificités propres à chaque région, qui *ne peuvent être admis dans les films parlants*, à moins qu'il ne s'agisse de caractériser des personnages de ces pays ou régions.

4. Nous avons lu quelques articles de presse sur le sujet, publiés récemment dans la ville de Los Angeles, dans lesquels on a injurié l'Espagne injustement, en oubliant de toute évidence notre amour envers elle, notre noble culture et la force vive que la langue espagnole représente comme trait d'union entre cette nation et nos pays. Nous profitons de cette occasion pour exprimer dans ces conclusions l'impression désagréable et douloureuse qu'ont laissé dans notre esprit les écrits passionnés en question, et nous témoignons de la *grande admiration, tendresse et respect que nous inspire notre glorieuse Mère*, race à laquelle nous nous enorgueillons d'appartenir.

Avant d'apposer nos signatures aux conclusions précédentes, nous prions cordialement M. Romero de faire parvenir nos salutations les plus respectueuses à Sa Majesté le Roi d'Espagne, au chef du Gouvernement espagnol et à Monsieur l'ambassadeur de Sa Majesté Catholique à Washington.

En publiant l'acte que nous transcrivons intégralement, *El Sol*, de Madrid ajoute:

L'entente que nous avons commentée est fortement recommandable, et il s'impose que nos représentants diplomatiques appliquent l'action initiée de sorte que les films parlants en espagnol soient *contrôlés efficacement par des personnes de probité intellectuelle reconnue*. Nous croyons qu'il sera facile d'obtenir l'interdiction des 'films' parlants qui ne remplissent pas ces conditions élémentaires, et, dans tous les cas, les Entreprises hispano-américaines doivent les

refuser jusqu'à ce qu'elles obtiennent une modification totale de cet aspect dans la production cinématographique”.

Tel que nous venons de le lire, la revendication hispano-américaine fut bien vaine. Ce qui est intéressant c'est que le document a été finalisé suite à de “longues controverses entre espagnols et hispano-américains”, et la recommandation finale fut que les acteurs devaient adapter leur prononciation à la “norme espagnole”, c'est-à-dire à l'accent d'Espagne, parce qu'il y a “des accents qui ne peuvent être admis dans les films parlants”. Ainsi, le cinéma parlant en espagnol devait être sous le contrôle efficace de “personnes de probité intellectuelle reconnue”. Heureusement la situation a changé: il est généralement reconnu de nos jours que la norme phonétique de l'espagnol est très flexible et que la prononciation correcte d'un même phonème peut varier d'un locuteur à l'autre. L'autre côté de la médaille est dans les versions doublées en *Spanish* ou *Castilian*, que la compagnie Disney fait présentement de ses films, selon qu'ils soient distribués en Amérique ou en Espagne.

5. L'aventure de l'espagnol à Hollywood et le projet des versions multiples

L'invention du cinéma parlant a mis en péril l'hégémonie d'Hollywood dans le septième art. Avec la venue du son, il n'était plus nécessaire de faire traduire les sous-titres, et les films pourraient dorénavant être distribués dans chaque pays dans leur langue respective, et non plus en anglais. Pour les acteurs, ce fut également une période difficile car quiconque n'avait pas une bonne diction “en direct” pouvait considérer sa carrière terminée. L'exemple le plus frappant de cela fut certainement celui de Buster Keaton. C'était une question de préférence et de compréhension, une lutte entre une Imperio Argentina qui parlait en espagnol dans *La hermana San Sulpicio* et Greta Garbo qui parlait en anglais dans *Anna Karenina*. Comment maintenir les énormes profits de distribution si le spectateur optait et désirait voir les films dans sa propre langue? Étant donné que la grande majorité des recettes des producteurs hollywoodiens provenaient du commerce extérieur, la décision fut simple: produire des films avec les stars de chaque pays. C'est ainsi que certains écrivains espagnols furent engagés à cette époque à Hollywood pour réaliser des films pour le marché latino-américain, ce fut le cas d'Enrique Jardiel Poncela, Edgar Neville, José López Rubio, Gregorio Martínez Sierra et d'Antonio Lara Tono, par exemple. C'est pourquoi des films tels que *Julieta compra un hijo*, *Señora casada necesita marido*, *Rosa de Francia*, *La Cruz y la Espada* ou *Angelina o el honor de un brigadier* (1935), œuvre de Jardiel Poncela réalisée par Louis King pour le compte de la Fox, firent leur apparition en castillan et en vers, rien de moins.

À Hollywood comme à Joinville (Paris), des acteurs espagnols comme Miguel Ligeró, Rosita Díaz Gimeno, Rafael Rivelles, Ernesto Vilches et Antoñita Colomé, et latino-américains comme Dolores del Río, Lupita Tovar, Rosita Moreno, José Mojica ou Carlos Gardel interpréteront les versions en espagnol des succès nord-américains. Chaque film était tourné autant de fois qu'il y avait de “langues” intéressées à obtenir le film. De manière générale, les versions en langue espagnole étaient filmées avec des budgets très réduits, ce qui engendrait un résultat plutôt médiocre. La version en espagnol de *Drácula*

(1931), de Tod Browning, dans laquelle Carlos Villarías remplaçait Bela Lugosi dans le rôle du comte en est un exemple. Étonnamment, la critique affirmait parfois que les versions en espagnol étaient meilleures que les films originaux.

Mais, dans quel espagnol devait-on tourner ces films? L'espagnol devait être tel que le dictait l'acte signé quelques années auparavant à San Francisco par les dix-huit consuls latino-américains accrédités dans cette ville. Peu importe, le débat fut de courte durée puisqu'en 1932 le projet des versions multiples prit fin. La crise économique mit un terme aux contrats avec les artistes hispanophones. Il faudra attendre une deuxième révolution: l'apparition du doublage. Depuis, les écrivains peuvent effectuer les adaptations dans leur pays et les acteurs "vendre" leur voix. Hollywood a trouvé une nouvelle forme d'exploitation, celle que l'on connaît encore de nos jours.

Références bibliographiques

- Amo, A. del. 1996. "Tiempos de cambio: Restauración de la primera película sonora española". *Archivos de la filmoteca* 22: 58-65.
- Anuario Cinematográfico Hispanoamericano*. 1950. Madrid: Servicio de Estadística del Sindicato Nacional del Espectáculo.
- Armero, A. 1995. *Una aventura americana*. Madrid: Compañía Literaria.
- Cabero, J. A. 1949. *Historia de la cinematografía española*. Madrid: Gráficas Cinema.
- Galán, D. 2003. "La lengua española en el cine". Madrid: Centro Virtual Cervantes, Anuario 2003.
- García de Dueñas, J. 1933. *¡Nos vamos a Hollywood!* Madrid: Nickel Odeon.
- González Ballesteros, T. 1981. *Aspectos jurídicos de la censura cinematográfica en España*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gubern, R. y D. Font. 1975. *Un cine para el cadalso*. Barcelona: Euros.
- Heinink, J. B. / R. G. Dickson. 1990. *Cita en Hollywood*. Bilbao: Mensajero.
- Hernández Girbal, F. 1992. *Los que pasaron por Hollywood*. Madrid: Verdoux.
- Lodares, J. R. 2001. *Gente de Cervantes. Historia humana del idioma español*. Madrid: Taurus.
- Navarro Tomás, T. 1930. *El idioma español en el cine parlante: ¿español o hispanoamericano?* Madrid: Centro de Estudios Históricos.
- Viola Sánchez, F. 1929. *Producción cinematográfica*. Madrid: Imprenta Clásica Española.
- Viola Sánchez, F. 1930. *Hacia un Congreso Hispanoamericano de Cinematografía*. Madrid: Mundo Latino.
- Viola Sánchez, F. 1932. *La cinematografía y las relaciones hispano-americanas*. Madrid: Instituto Cinematográfico Ibero Americano.