



Andamios

ISSN: 1870-0063

ISSN: 2594-1917

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales

Camargo Angelucci, Thalita; Pozzo, María Isabel

El concepto de hablante nativo en el discurso de profesores de inglés (Argentina)*

Andamios, vol. 18, núm. 47, 2021, Septiembre-Diciembre, pp. 147-176

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales

DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.869>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62872856007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL CONCEPTO DE HABLANTE NATIVO EN EL DISCURSO DE PROFESORES DE INGLÉS (ARGENTINA)*

Thalita Camargo Angelucci**
María Isabel Pozzo***

RESUMEN. En el contexto de intercambios interculturales cada vez más frecuentes, el objetivo de esta investigación fue analizar el discurso de profesores argentinos de inglés como lengua extranjera respecto al concepto de hablante nativo. Para esto, partimos del marco teórico y analítico del Análisis de Discurso francés (Pêcheux, 1975) y brasileño (Orlandi, 2015; 2017) y trabajamos con la materialidad lingüística situada socio-históricamente. Las memorias discursivas evocadas remiten a dos perspectivas que sostienen, por un lado, prácticas clásicas relacionadas a una concepción estructuralista de lengua y de hablante nativo y, por el otro, ideas innovadoras ancladas en el giro sociolinguístico y comunicativo de la segunda mitad del siglo XX. Asimismo, eventos glotopolíticos del corriente siglo empiezan a hacer eco en estos discursos.

PALABRAS CLAVE. Análisis de discurso, enseñanza de lenguas, formación de profesores, hablante nativo, inglés como lengua extranjera.

* Agradecimientos: la presente investigación fue posible gracias a una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

* Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET. Correo electrónico: angelucci@irice-conicet.gov.ar

** Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET. Correo electrónico: pozzo@irice-conicet.gov.ar

THE CONCEPT OF A NATIVE SPEAKER IN THE SPEECH OF ENGLISH TEACHERS (ARGENTINA)

ABSTRACT. In the context of increasingly frequent intercultural exchanges, the aim of this work is to analyze the discourse of Argentine teachers of English as a foreign language regarding the concept of native speaker. In order to reach this objective, we start from the theoretical and analytical framework of the French (Pêcheux, 1975) and Brazilian (Orlandi, 2015; 2017) Discourse Analysis and work with the socio-historically situated linguistic materiality. The discursive memories refer to two perspectives: on the one hand, classical practices related to a structuralist conception of language and native speaker, and, on the other, innovative ideas anchored in the sociolinguistic and communicative turn of the second half of the 20th century. Likewise, glotopolitical events of the current century began to echo in these discourses.

KEY WORDS. Discourse analysis, language teaching, teacher training, native speaker, english as a foreign language.

*You like potato and I like potahto
You like tomato and I like tomahto
Potahto, tomahto, potato, tomahto.
Let's call the whole thing off*
George Gershwin y Ira Gershwin, 1937

INTRODUCCIÓN

La trama político-económica, sociocultural y virtual desencadenada por la Pandemia del COVID-19 declarada por la Organización Mundial de la Salud en marzo del 2020 aumentó la frecuencia de los intercambios lingüísticos entre sujetos y sociedades. En este contexto, se potencia el interés en mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición

de lenguas extranjeras, especialmente del inglés como lengua franca y lengua de las nuevas tecnologías (Montserrat y Mórtola, 2018).

En la enseñanza formal de cualquier disciplina, el progreso de los estudiantes está afectado por la producción de errores y equívocos, y su corrección es inherente al ejercicio de la docencia. En esta línea, el tratamiento de los errores en lenguas extranjeras guarda estrecha relación con la concepción de hablante nativo que subyace a la práctica docente (Angelucci y Pozzo, 2020). Los procesos de enseñanza de lenguas, de modo general, están atravesados tanto por el ideal de hablante nativo (Ghalmallah, 2016; Hernández, 2012), como por el concepto de lengua (Araújo, 2019; Mendes, 2012). Por lo tanto, en este artículo presentamos un análisis de cómo el concepto de hablante nativo se significa en el espacio discursivo de formadores de profesores de inglés como lengua extranjera (ILE) de Argentina; es decir, nos preguntamos ¿cómo se construye el discurso de estos docentes sobre el hablante nativo, en qué condiciones y produciendo qué efectos de sentido? Al contar sus vicisitudes en la actividad docente, estos sujetos se cuentan y se afilan a redes de sentidos ancladas en memorias discursivas que, a su vez, se relacionan con formaciones ideológicas delimitadas, aunque permeables. Con este mote, el Análisis de Discurso de origen francés y brasileño funcionó como eje teórico y analítico para comprender la articulación entre los discursos disciplinares hegemónizados, por un lado, y los discursos docentes, por el otro. Con esto, esperamos contribuir con los avances sobre la comprensión de un fenómeno más amplio: la mutua influencia entre creencias, discursos y acciones en la vida del profesor.

MARCO TEÓRICO

El Análisis de Discurso se ocupa de los efectos de sentido de discursos producidos en cualquier soporte semiótico a partir de unas condiciones de producción y circulación dadas. Se parte del principio de que el lenguaje interpela al sujeto ideológicamente. Esto implica que todo lo que se dice está virtualmente vinculado a una *formación ideológica* dada que, por lo tanto, opera sobre la generación de sentidos acerca del

mundo y de nosotros mismos (Pêcheux, 2016). En esta línea, las numerosas expresiones políticas, religiosas, culturales, entre otras, producen sentidos como si fueran evidencias cuando, en verdad, corresponden a una interpretación entre otras posibles. Por esto, el funcionamiento ideológico en los discursos opera sobre la base de los olvidos, tema que abordaremos más adelante.

Los discursos que formulamos son, por lo tanto, gestos de *interpretación* sobre lo que vivimos. Estos gestos son tomados como evidencias a través del mecanismo ideológico de apagamiento de la interpretación en pos de una supuesta verdad, “como si el lenguaje y la historia no tuvieran su espesura, su opacidad” (Orlandi, 2015, p. 44). De ese modo, la perspectiva discursiva no se basa en la decodificación, sino en la interpretación para aprehender los sentidos: no existe una identificación unívoca entre palabra y cosa; el lenguaje es opaco.

En síntesis, el discurso sobrepasa el esquema elementar de emisor, receptor, código, referente y mensaje, y se caracteriza como efecto de sentidos entre sujetos interpelados ideológicamente (Orlandi, 2017) y, además, solo se realiza porque se sostiene sobre lo ya dicho: se trata de un encuentro entre estructura y acontecimiento. De ese modo, cada discurso produce sentidos con raíces de antaño y rebrotos de ahora.

Siendo así, cada producción discursiva ocupa un lugar no solo socio-histórico sino también espacio-temporal y, materialmente, se compone con llenos y vacíos. En estos términos, la instancia concreta de análisis en una perspectiva discursiva corresponde al *texto* en el que se materializa cada discurso. El concepto de *intradisco* se refiere a esta materialidad lingüística, en la que léxico y sintaxis significan. Asimismo, tanto lo presente como lo ausente contribuyen a la generación de sentidos; además, coexisten continuidades y desplazamientos de sentidos.

Mientras el *intradisco* corresponde al nivel sintagmático del discurso -la materialidad lingüística-, el *interdisco* corresponde al nivel paradigmático relacionado a la espesura del lenguaje; corresponde a “aquel que habla antes, en otro lugar, independientemente” (Orlandi, 2015, p. 29). En otras palabras, el interdisco equivale a todo lo que se ha dicho anteriormente y que produce sentido en lo que decimos hoy; por lo tanto, corresponde a nuestra *memoria discursiva*. Esta memoria va más allá de los llamados *recuerdos* filiados al campo de las ciencias cog-

nitivas, ya que alberga aquellas memorias institucionales que estabilizan ciertos sentidos. En el interdiscurso, habla una “voz sin nombre” (Orlandi, 2015, p. 32), el Otro, la sociedad, la historicidad, el anonimato.

Como mencionamos, toda producción discursiva está enmarcada socio-histórica e ideológicamente. El sujeto, entonces, nunca es fuente de su decir, sino que es un “recuperador y (des)ordenador de restos discursivos” –en nuestros términos– y puede, eventualmente, hacer emerger algo nuevo (aunque siempre pautado en los discursos previos).

Mientras el interdiscurso responde a la memoria discursiva, el concepto de *formación discursiva* (FD) es más específico y es polisémico en el campo de las ciencias sociales; por esa razón, es importante definirlo aquí. La FD contingencia lo que puede y debe ser dicho en una formación ideológica dada –en un lugar, una época y un ámbito de la vida social determinados– (Pêcheux, 2016). Asimismo, los enunciados diferentes en su forma y dispersos en el tiempo constituyen un conjunto –una formación discursiva– si se refieren a un mismo objeto (Foucault, 2018). Aquí, nuestro objeto circunda el concepto de hablante nativo en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, la memoria se estructura sobre el olvido que, a nivel discursivo, se desdobra en dos (Pêcheux, 2016): a) el olvido de número 1, también llamado olvido ideológico, a través del cual tenemos la ilusión de originar lo que decimos, cuando en realidad retomamos sentidos pre-existentes y b) el olvido de número 2, u olvido enunciativo, del orden de la enunciación: hablar de un modo y no de otro produce sentidos diferentes. En el ejemplo dado por Orlandi (2015, pp. 26-32) usar el sintagma *sin miedo* o *con coraje* no significa lo mismo, aunque no tengamos conciencia de ello, pues remite a formaciones discursivas e ideológicas diferentes.

MÉTODO

En esta investigación trabajamos con las transcripciones de nueve entrevistas semiestructuradas realizadas a formadores de profesores de inglés como lengua extranjera, que firmaron un consentimiento informado acorde a lo prescripto en el protocolo ético institucional. Presentamos la composición de la muestra intencional de sujetos en la Tabla 1:

TABLA 1. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE SUJETOS

Cantidad de docentes entrevistados por provincia argentina	Catamarca (1), Córdoba (1), Tucumán (3), Santa Fe (4)
Tiempo en docencia en ILE	10 a 25 años
Tipo de institución en la que trabajan	6 en Terciarios y 3 en Universidad

De acuerdo con nuestros objetivos, generamos un corpus lingüístico¹ constituido de 19 secuencias discursivas (SDs) que pudimos vincular con dos formaciones discursivas predominantes y una tercera colateral que denominamos, respectivamente, FD Hablante Nativo, FD Mito del Hablante Nativo y FD Hablante Translingüe. En los límites de este artículo, analizamos solo algunas de las SDs pero presentamos todo el corpus, ya que contribuye a la visión de conjunto. En la Tabla 2 se aprecia el procedimiento de análisis del nivel intradiscursivo al nivel interdiscursivo:

TABLA 2. SÍNTESIS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

1 ^a Etapa	Superficie lingüística	↓	Texto (discurso)
2 ^a Etapa	Objeto discursivo	↓	Formación Discursiva
3 ^a Etapa	Proceso discursivo		Formación Ideológica

Fuente: adaptado de Orlandi (2015, p. 76)

Las etapas no son compartimentos estancos secuenciados, sino que funcionan en concomitancia. Asimismo, cuatro mecanismos discursivos permearon el análisis: la paráfrasis (reformulación lingüística para decir lo mismo de otro modo), la polisemia (multiplicidad de significados), la metáfora (recuperación de significantes en un contexto diferente; es decir, dialéctica entre estructura y acontecimiento, pues

¹ Orlandi (2015, p. 60) distingue dos tipos de corpus: el experimental y el de archivo. Los recortes realizados en las transcripciones de las entrevistas con el fin de constituir nuestro corpus de secuencias discursivas responden al primer tipo.

se dota de sentido en cada enunciación) y la anticipación. A través de este último mecanismo, el sujeto se coloca en el lugar del otro; de ese modo, trata de regular su argumentación y dice las cosas de un modo o de otro en función del efecto que busca producir en su interlocutor. Los mecanismos de anticipación están asociados a relaciones de fuerza y de sentido que atraviesan las condiciones de producción de cada discurso. En nuestro caso, las entrevistas fueron realizadas de modo presencial en diferentes instituciones educativas durante el año de 2019, último año del gobierno de Mauricio Macri en Argentina, que marcó un duro periodo de recesión económica y endeudamiento público. La entrevistadora ocupó el lugar predominante de investigadora en formación, mientras que los sujetos entrevistados ocuparon el lugar de expertos: docentes formadores de profesores de inglés. Estos lugares implican proyecciones y anticipaciones que se traducen en posiciones discursivas relacionadas a contextos socio-históricos. Quien entrevista, por lo tanto, también regula su argumento a partir de anticipaciones. Así, para alimentar una producción analítica amena en subjetivismos, pautamos el análisis en hechos intra e interdiscursivos, en un permanente ir y venir entre datos y teorías.

Para sintetizar, todos los discursos se producen en la tensión entre lo parafrásico y lo polisémico, lo mismo y lo diferente, lo productivo (produce la variedad de lo mismo) y lo creativo (implica ruptura). Empero, pese al carácter conservador de los procesos parafrásicos, los mismos son fundamentales para garantizar la intercomprensión, ya que no hay sentido sin repetición. De allí asumimos que la paráfrasis es la matriz del sentido y la polisemia la fuente del lenguaje (Orlandi, 2015, p. 36).

MEMORIAS DISCURSIVAS EN TORNO AL HABLANTE NATIVO

En el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas, el hablante nativo ha funcionado como modelo de hablante o bien como parámetro para medir el nivel de corrección de las producciones lingüísticas en lengua extranjera. Este modelo se desprende de la concepción de lengua difundida tanto por las corrientes lingüísticas estructuralistas como por las generativistas. Mientras Saussure sostuvo la separación entre lengua

y habla, Chomsky insistió en excluir los aspectos socio-culturales del lenguaje y sus contextos de comunicación. Este último autor formula su teoría lingüística en base a un

hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real (Chomsky, 1999, p. 5).

En la década de 1970, Hymes (1996) reaccionó contra los preceptos de tomar la lengua como sistema ahistórico y se aferró a la importancia de incorporar la realidad humana a los estudios lingüísticos. De ese modo, el autor desarrolló el concepto de competencia *comunicativa*, suplantando la idea de competencia meramente *lingüística* promovida por Chomsky, que dejaba al margen la actuación lingüística.

Pese a la impronta sociolingüística y comunicativa que se difundió rápidamente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, todavía es frecuente encontrarse ante la creencia de que existe un hablante ideal empalmado en la figura del nativo y de que este sería, por lo tanto, la persona más indicada para enseñar su lengua como extranjera (Ghalmallah, 2016). En este sentido, son innúmeros los cursos de idiomas ofrecidos en diferentes países que, para promocionarse, abusan del sintagma “hable como un nativo” o bien “tome clases con profesores nativos” (Chacón, 2010; Coracini, 2007; Lowe y Pinner, 2016). Sumándose a esto, aún opera la idea de que existe una variedad pulcra de lengua que debería ser la elegida como modelo para la enseñanza (Bagni, 2003). Esto último no solo circula entre los ciudadanos comunes, sino que también se promueve desde organismos oficiales fundados para deliberar sobre lo que es correcto o no en cada lengua.

El dispositivo analítico construido para esta investigación se basa en el breve historial presentado en los párrafos previos y se sostiene en tres diferentes formaciones discursivas que se actualizan hoy en el discurso de docentes de lenguas extranjeras, las cuales denominamos: FD Hablante Nativo, FD Mito del Hablante Nativo y FD Hablante Translingüe.

Las dos primeras están vinculadas, respectivamente, con lo que Fortes (2012) caracterizó como discursos fundadores de la lingüística moderna y de la sociolingüística.

FD HABLANTE NATIVO

La FD Hablante Nativo, delimitada entre principios y mediados del siglo XX, empieza con enunciados parafraseados del Curso de Lingüística General de Saussure, donde la lengua era entendida como un sistema de signos lingüísticos; una estructura ahistorical y externa al sujeto. El habla, en contraposición, era considerada como manifestación individual de uso de la lengua; por lo tanto, también despojada de su condición histórica. De allí gana fuerza epistémica la noción de hablante nativo entendido como el hablante que manifiesta una competencia lingüística totalmente eficiente, lo que refleja una relación apática e ideal entre sujeto y lengua.

Fortes (2012) revisó los conceptos clave de los discursos de principios del siglo XX sobre el bilingüismo y sobre los procesos de adquisición de lenguas extranjeras. La autora recuperó la noción de bilingüismo difundida por Bloomfield en 1933 que, afiliado a la lingüística estructuralista y al conductismo, planteó la idea de uso de la lengua: un hablante bilingüe sería capaz de usar cada lengua de forma excelente en el momento que decidiera hacerlo,² como si la lengua fuera externa al sujeto y este dueño de su decir. A partir de su análisis, Fortes (2012) formuló una relación lógica que concuerda con lo que venimos desarrollando en el marco de esta primera FD: “Proficiencia en la lengua extranjera-hablante nativo-perfección”³ (p. 5, nuestra traducción). De allí se desprende un efecto de evidencia de unicidad, como si fuera posible delimitar la finitud de cada lengua y la completud de cada sujeto.

² Se trata del concepto *language shift*, también denominado *language switch*, empleado hasta la actualidad para referirse al “cambio de código” en el uso alternado de más de una lengua, como si las lenguas existieran en compartimientos separados.

³ En el original: “Proficiência na língua estrangeira –falante nativo– perfeição”. Observación: si bien el término proficiencia no existe oficialmente en la lengua castellana, es usado con frecuencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas, principalmente en el campo de la evaluación. Además, su posible traducción como “competencia” le quitaría precisión.

Los interdiscursos en torno al hablante nativo también se relacionan con la noción de *natividad* heredada de la constitución de los Estados-nación, donde el sujeto de derechos se veía mimetizado con el constructo *nativo*. Esta mimesis entre *natividad* y lengua oficial ha hecho emerger memorias discursivas en torno al enunciado “un Estado/una nación/una lengua” que caracterizó la consolidación de los Estados económicamente importantes en los fines del siglo XVIII y a lo largo del XIX (Arnoux, 2000). Este enunciado triplemente encadenado fortaleció el anclaje en un paradigma monolingüe (Derivry-Plard, 2019) en conjunto con el desarrollo de la propia lingüística como disciplina científica. De ese modo, cuando nos encontramos con el sintagma *hablante nativo* en la actualidad, recuperamos, en Occidente, estas memorias monolingües. Esto se advierte en la SD1, que define al hablante nativo de inglés como un hablante “de cualquiera de los países donde se habla inglés” (Tabla 3).

TABLA 3. SECUENCIAS DISCURSIVAS CON EFECTOS DE EVIDENCIA RELACIONADOS A LA FORMACIÓN DISCURSIVA HABLANTE NATIVO

SD1	...por hablante nativo entendemos, un hablante de, eh, de cualquiera de los países donde se habla inglés, eh...
SD2	...a mí me sirve mucho utilizar, eh, la situación de si un nativo podría entender lo que, eh, el interlocutor está comunicando.
SD3	...yo, todo el tiempo, le doy a los chicos material escrito auténtico en inglés, y que ellos también, les doy audios auténticos en inglés, y que también, cuando yo hablo, le doy a los chicos el idioma auténtico del inglés, todo el tiempo.
SD4	Este, yo había escuchado algunos colegas y profesores que nunca han corregido su tonad, su, su tono. Y ellos en vez de decir <i>what's your name?</i> (tono británico acentuado), como diría un británico, ellos dicen <i>what's your name?</i> , como un nativo de mi pueblo, por ejemplo.
SD5	Hoy en día, es como que no es esa la idea (hablar ‘como un nativo’), es más, con todo eso de <i>International English</i> –lo decimos en inglés– como que lo importante es la comunicación. Y ahí, es como que nos quedamos nosotros (profesores de fonética) mirando: ‘y nosotros qué?... no es que tienen que hablar perfecto, pero... uno mismo trata de llegar, o de imitar lo más posible a un hablante nativo.

SD6	Lo que pasa, tal vez, como te decía, es lo que uno va arrastrando. Yo tengo 50 años, eh, ya vengo arrastrando todo lo que venía antes, que era: 'tenemos que hablar, hablar <i>British English</i> '. Y hoy en día eso ha cambiado un montón ¿sí?, pero creo que siempre está, el, el, <i>target</i> se dice en inglés, la meta de, de llegar al casi nativo, que uno sabe que no va a llegar, obviamente, que no va a llegar, pero, es como que apuntamos a eso.
SD7	Para un docente que tiene que ser el modelo, que tiene que dar el ejemplo, te guste o no, siempre vas a dar el ejemplo y ser el modelo, y el alumno te va a ver como la perfección. Es mucha responsabilidad.
SD8	...en la pronunciación, a veces, todavía hay posiciones que hablan de que el profesor es modelo de pronunciación; entonces, tenemos que llegar a un estadio de, de dominio de la lengua en donde tiene que emular a estos hablantes nativos. Entonces, esos profesores también hacen una selección de material y, donde, el hablante nativo tiene que ser un hablante con ciertas características, que no tenga aspectos dialectales, que no tenga...

Para identificar el engranaje que hace la SD1 producir ciertos sentidos, partimos del supuesto de que el inglés se habla en cualquier país del mundo, ya que es una lengua globalmente diseminada y que, además, posee más sujetos que la hablan como segunda o tercera lengua que sujetos que la hablan como primera (Davies, 2013). Siendo así, si el nativo de inglés es el hablante de cualquier país donde se hable inglés –como se enuncia en la SD1–, entonces cualquier persona que hable inglés podría ser considerada nativa, porque cualquier persona que habla, habla desde un país. En la superficie lingüística, advertimos una aparente contradicción que pone de relieve por lo menos dos sentidos posibles referentes a lo que es un hablante nativo de inglés: por un lado, aquel que habla el inglés de un país que lo tiene como lengua oficial; por el otro, aquel que habla inglés en cualquier país. Esto pone de manifiesto una tensión entre un sentido idealizado y un sentido realizado.

En otros términos, un profesor de inglés argentino sabe que habla la lengua sin haber nacido en un país de habla oficial inglesa. Vemos cómo la identidad irrumpen en la superficie lingüística buscando sostener un lugar discursivo, el lugar perteneciente al nativo idealizado. En

la opacidad de su discurso, el entrevistado asume que cualquiera en cualquier territorio puede ser considerado un nativo, pero el efecto de evidencia generado se apoya sobre la memoria discursiva relacionada al enunciado “un Estado/una nación/una lengua”. La tensión, inherente a cualquier discurso, nos permite desmontar los efectos de evidencia y comprender diferentes sentidos que están en juego en las identidades y prácticas docentes.

Una tensión similar ocurre en la SD3 (Tabla 3), cuando el entrevistado afirma que ofrece a sus “chicos⁴” material escrito auténtico en inglés” y “audios auténticos en inglés”. En seguida, se refiere a su propia habla como “idioma auténtico del inglés”. La repetición de la palabra “auténtico” hace aparecer la tensión entre la memoria discursiva estabilizadora que remite lo nativo a lo auténtico (Lowe y Pinner, 2016) y, al mismo tiempo, pone en jaque esa afinidad a través de una construcción polisémica. Se constituye una tensión entre lo mismo y lo diferente cuando el docente se refiere al habla inglesa de un argentino como idioma auténtico. Esta reflexión remonta al giro plurilingüístico que rediscute el ideal de hablante nativo. De todos modos, el efecto de evidencia predominante en la SD3 guarda relación con las memorias discursivas del hablante nativo como hablante “auténtico”.

Los estudios conductistas también aportan a la formación discursiva que venimos tratando. Allí, la lengua persiste como constructo teórico escindido del sujeto. Su influencia en la enseñanza de lenguas promociona la formación de hábitos lingüísticos plasmada en la repetición de tareas generadas a partir de producciones verbales (principalmente orales) de hablantes nativos. Desde allí se fortalece la desprofesionalización del profesor de lenguas que, por un lado, queda a la merced de hablantes nativos sin formación docente y, por el otro, sufre con la presión (¿social?) de tener que hablar como un nativo (Campos, 2016; Deprez, 2014; Ghlamallah, 2016). Efectivamente, en Argentina, la formación de profesores de inglés en el nivel superior conserva desde sus comienzos un fuerte foco en lo lingüístico (Porto y Iacoboni, 2015). Las

⁴ El significante “chicos” no es casual y ayuda a construir la posición-sujeto del docente con relación a sus estudiantes; empero, seguiremos abordando solamente lo más inmediatamente vinculado al recorte discursivo realizado.

SDs 4, 5, 6 y 7 retrotraen estos temas que, por cuestión de espacio, no desarrollaremos aquí.

Respecto a lo previo, la regulación a nivel nacional (Argentina) de los contenidos de enseñanza se da a través de las directrices presentes en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) para la Educación Primaria y Secundaria, que datan del 2012. El NAP de Lenguas Extranjeras propone una visión comunicativa de la enseñanza de lenguas cuyo objetivo principal es promover la interculturalidad entre los estudiantes y la empatía entre diferentes pueblos y culturas. En estas directrices, el término hablante nativo no aparece mencionado ni una sola vez. Pese a ese logro, el pasaje de la norma como texto a su práctica concreta no se manifiesta de modo significativo (Montserrat y Mórtola, 2019).

En la SD8, última que analizaremos en este apartado, aparece el uso de la palabra “emular” en referencia a la acción que se espera de los profesores de lenguas extranjeras respecto a los hablantes nativos. Etimológicamente, emular deviene del latín *aemulāre* y guarda relación con igualarse a alguien por imitación o bien por rivalización. Según la versión electrónica del Diccionario de la Real Academia Española, emular significa “imitar las acciones de otro procurando igualarlas e incluso excederlas” y emulación remite al “deseo intenso de imitar e incluso superar las acciones ajenas”. Se aprecia el uso metafórico de un término común al campo discursivo religioso insertado en el ámbito del discurso docente.

Además, “emular” también produce sentidos desde el discurso informático. Según Wikipedia (esta acepción del término no figura en el diccionario de la RAE), un emulador es un software que permite ejecutar programas en una plataforma diferente para la que fue originalmente generado y, “a diferencia de un simulador, que solo trata de reproducir el comportamiento del programa, un emulador trata de modelar de forma precisa el dispositivo de manera que este funcione como si estuviese siendo usado en el aparato original”.⁵ Allí, se observa que un emulador supera las cualidades de un símil; se trata de un verbo muy usado en inglés, lengua de la cual proviene mayoritariamente el tecnolecto informático. Esto amplía los efectos de sentidos

⁵ Consultado en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Emulador>

cuando quien produce esa metáfora es docente de lengua inglesa. De ese modo, tanto desde su origen etimológico, como desde su uso en el ámbito religioso e informático, la palabra emular moviliza regiones del interdiscurso y se actualiza construyendo relaciones de rivalidad y de equiparación con el hablante nativo. Esta ambivalencia expone la tensión identitaria que experimentan los sujetos-profesores entre lenguas (Castro, 2010; Fortes, 2012).

FD MITO DEL HABLANTE NATIVO

En el transcurso del siglo XX se empieza a desnaturalizar la relación hablante nativo/hablante ideal. Se va restableciendo el vínculo entre sujeto y contexto socio-histórico e ideológico: en vez de hablar una *lengua*, se habla una *variedad lingüística*. Este desliz semántico acompaña el avance epistemológico que se da en diferentes campos científicos, con ecos del desarrollo de la teoría cuántica, de revoluciones sociales de diversa índole, de la catástrofe mundial provocada por las grandes guerras, de las dictaduras y genocidios, de la revolución sexual, de la aparición de enfermedades nunca antes vistas, entre otros hitos.

En el campo de la enseñanza de lenguas, se agudiza la reflexión crítica respecto a la generalidad implicada en el término *hablante nativo*. Con respecto a la lengua inglesa, no es lo mismo enseñar el inglés de Inglaterra que el de Estados Unidos, o el inglés de una provincia que de otra. Se pone de relieve que hay tantos modos de hablar como hablantes en el mundo. A nivel teórico, los años de 1980 están marcados por una serie de publicaciones que empiezan a problematizar el par profesor nativo/profesor no nativo (Medgyes, 1983) y por la publicación de un libro que repercute en innúmeros trabajos posteriores dado su carácter de ruptura asumido en el propio título: *The native speaker is dead!* (Paikeday, 1985). Empieza a forjarse un espacio discursivo que posibilita referirse al hablante nativo como un mito (Orton, Nóbrega y Miller, 2015; Rajagopalan, 1997). En los últimos años del siglo XX, se empiezan a construir nuevos conceptos para pensar el horizonte de la enseñanza de lenguas y se amaina el énfasis en la norma del hablante nativo en pos de la idea de un hablante intercultural. En este sentido y

en contraposición con lo que analizamos en el apartado anterior, había autores en la década de 1990 proponiendo “enseñar a los estudiantes extranjeros a ser ‘hablantes interculturales’, en vez de esperar que *emulen* al hablante nativo” (Byram y Zarate, 1994, parafraseados en Kramsch, 2001, p. 23, la cursiva es nuestra).

Sumándose a lo previo, se retoma la discusión sobre la relación intrínseca entre lengua y poder: el lema “un Estado/una nación/una lengua” se revisa críticamente apuntando a problematizar los lugares que cada lengua ocupa en los procesos de enseñanza en función del poderío económico y político manejado por los países donde es oficial. En el campo de la lingüística aplicada, data de 1990 el reconocido artículo de Braj Kachru que pone de relieve los ingleses del mundo (*World Englishes*). Avanza, además, el campo de la sociolingüística, sobre todo a partir de los estudios de William Labov en Estados Unidos en la década de 1960 y principalmente 1970. El constructo de hablante nativo pierde fuerza y el atributo de mito se fortalece en medio del boom tecnológico y de la diseminación de la lengua inglesa de un modo sin precedentes. A esta segunda FD que enmarcamos hasta fines del siglo XX, la nombramos FD Mito del Hablante Nativo.

La SD9 elabora, explícitamente, la idea de Kachru sobre los ingleses del mundo. En esta SD, advertimos que el nativo no guarda relación con el país donde su lengua es oficial, sino que, al contrario, la lengua se *nativiza* en cualquier lugar. En palabras del entrevistado: “...el inglés se ‘nativiza’ en cada país en el que se enseña, es decir, adopta características propias” (SD9, Tabla 4). La lengua concebida como variedad lingüística adopta características propias del territorio donde se habla. Por eso se habla en plural, ingleses, en detrimento de un término singular monosemizante. Veamos el segundo conjunto de SDs en la Tabla 4:

TABLA 4. SECUENCIAS DISCURSIVAS CON EFECTOS DE EVIDENCIA RELACIONADOS A LA FORMACIÓN DISCURSIVA MITO DEL HABLANTE NATIVO

SD9	...hay muchos estudios hechos, este, en la universidad en la que cursé (Universidad de Urbana-Champaign/EU), tenía, justamente, todo un enfoque en cuanto a, ehm, la 'nativización del inglés', que es un proceso que describe una persona de India, un investigador, Kachru... que habla de los ingleses del mundo, <i>World Englishes</i> , que bueno, que él habló que, bueno, lo que sucede es que el inglés se 'nativiza' en cada país en el que se enseña, es decir, adopta características propias y que se puede considerar cada uno de esos ingleses tipos de inglés o variedades de inglés, como una lengua en sí misma ¿no?
SD10	...hay algo que se llama, un fenómeno también sociolingüístico, que es, este, el habla extranjerizado, o sea, <i>Foreign Speech</i> , o sea, este, <i>Foreigner Talk</i> , que lo que hace uno es, también, el hablante nativo se acomoda, hace acomodación al hablante extranjero, entonces simplifica su gramática y acepta ese tipo de errores y los tolera.
SD11	...creo que el, que el objetivo no es adquirir una, eh, una pronunciación nativa, sino ser un buen docente...
SD12	...un profesor de inglés que quiere parecer nativo está negando su identidad.
SD13	O sea, nosotras elegimos una carrera docente para formar, no para demostrar algo, ¿sí? Entonces, hay gente que está empezando a entender eso...
SD14	Está, justamente, eh, la fantasía de que el nativo te va a enseñar como los dioses... Y no tienen la formación pedagógica.
SD15	Hoy en día en Inglaterra, eh, hay un montón de cuestiones y de modismos que fueron adoptados por la televisión, o sea que ya el inglés británico tampoco es lo que era antes, digamos. Pero bueno, te digo, sé que hay muchos docentes que siguen teniendo como ese prejuicio (de que el inglés americano 'no sirve').
SD16	Es como que para mucha gente sigue existiendo esta cuestión de las 'inglesas', del <i>four o'clock tea</i> , y, viste, toda esa cosa de elitista. Y bueno, me parece que se está rompiendo ese estereotipo, pero a mucha gente todavía le queda...

SD17	Hoy en día, bueno, se conoce que, hay más personas por estadísticas que hablan el inglés, este, como no nativos del inglés, que los mismos personas que lo hablan como, que se han socializado y lo han adquirido como primera lengua ¿no?
SD18	Ahora hay una corriente... que habla del inglés como lengua internacional o lengua franca ¿no? Entonces que, justamente, esa exposición a hablantes no nativos que, justamente, están hablando en inglés y que, a veces, este, de cierto modo, este, lo que hace es hacer que el alumno se sienta parte de ellos, que pueda llegar, quizás, a este estadio, y no al estadio de pensar que es un hablante nativo de un idioma extranjero.
SD19	En inglés, los profesores tienen como marcado a fuego la idea de la 'correcta pronunciación' o lo que hablamos esta mañana de ideal nativo, eh, y también varía de profesor en profesor. Hay profesores que prefieren, eh, la pronunciación, eh, de Reino Unido, cuando la mayoría de nuestros alumnos está acostumbrada al inglés estadounidense... el profesor se les ha puesto que el ideal de lengua es en este caso el británico, y tienen que respetar esas normas. Eh, en las materias, por ejemplo, todas las profesoras de fonética o de práctica de la pronunciación son, dentro de todo, normativistas.

En esta nueva FD emergen términos relacionados al giro sociolingüístico, como las referencias a las variedades lingüísticas, al contexto local donde se habla una lengua e, incluso, al propio término sociolingüística, como se advierte en la SD10. Allí, se hace referencia al *Foreigner Talk* (habla para extranjeros) como un fenómeno que alude a una versión modificada de la lengua meta que una persona asume cuando interacciona con un hablante extranjero. Ese tipo de modificaciones conversacionales se dan a nivel morfosintáctico, léxico y pragmático, y también ocurren entre cuidador y bebé (*Baby Talk*) o profesores y estudiantes de nivel inicial (*Teacher Talk*). El denominador común radica en asumir una posición proclive a sostener el diálogo; se prima garantizar la mejor comunicación posible entre hablantes diferentes.

Asimismo, las estrategias de negociación lingüística son permanentes entre hablantes de una misma lengua, ya que operan diferencias diatópicas, diastráticas, diacrónicas e, incluso, divergencias en los estadios de humor, proyecciones, anticipaciones y otras determinaciones provenien-

tes de la esfera social de la comunicación dada. En este sentido, es más cuantitativa que cualitativa la diferencia entre el *habla para extranjeros* y el *habla negociada* entre hablantes de una misma lengua (Cesteros, 2003).

Con respecto al rol docente, también observamos en las SDs de la Tabla 4 la predominancia de otros modos del decir que generan sentidos más afiliados a esta nueva FD. En lugar de sostener al docente como modelo de uso de una lengua, se prefiere pensarla desde su categoría profesional. Es lo que ocurre cuando un entrevistado afirma que el objetivo de la formación de profesores de lenguas extranjeras no es adquirir una pronunciación nativa, sino ser un buen docente (SD11). Del mismo modo, en la SD13 se expone que la elección de una carrera docente está vinculada al deseo de formar personas, y no de “demostrar algo”. Si hay gente que está *empezando* a creer que la elección de una carrera docente está vinculada al deseo de formar personas, hay también gente que no lo cree. La negación hace recuperar la idea opuesta; es decir, que otra gente podría creer que se elige una carrera docente para demostrar algo; en este caso, hablar como un nativo. Lo central de esta cuestión es pensar la formación docente en sí misma, dejando de un costado la impronta elitista que caracterizó a las personas que históricamente se han dedicado al dictado de clases en lengua extranjera.

Hay registros de que los primeros docentes argentinos de lenguas extranjeras eran sujetos de buena posición económica que, a partir de la oportunidad de realizar sus estudios en el exterior, cuando de su regreso, impartían clases de las lenguas de los países en los que habían vivido. En el trabajo de campo realizado durante algunos congresos de lenguas extranjeras en Argentina, observamos la vigencia de esta percepción respecto al perfil social del estudiantado de profesorados y traductorados de inglés. Si bien no podemos afirmarlo categóricamente –ya que el país presenta realidades muy dispares–, sí podemos recuperar la SD16 que bordea la problemática: “para mucha gente sigue existiendo esta cuestión de las ‘inglesas’, del *four o’clock tea*, y, viste, toda esa cosa de elitista. Y bueno, me parece que se está rompiendo ese estereotipo, pero a mucha gente todavía le queda...”. En este pasaje, la entrevistada anticipa la imagen que, desde su perspectiva, se construye respecto a las profesoras de inglés. Esto nos pareció crucial para pensar también otra cuestión: la variedad de inglés enseñada en 100% de los casos entrevistados es la británica.

Respecto a las variedades lingüísticas del inglés, nos preguntamos ¿qué hechos hicieron con que en Argentina se proyectara en la enseñanza mayormente el inglés británico mientras que en países vecinos (Brasil, Chile y Venezuela, por ej.) predomina el estadounidense? A partir de lo que pudimos rastrear, la respuesta a esta cuestión se desprende de una larga trayectoria de lazos históricos y políticos entre Argentina y Reino Unido, que se ha definido en la *vox populi* como una “relación de amor y odio”, enmarcada en algunos acontecimientos fundamentales como el pacto Roca-Runciman (1933) y la Guerra de Malvinas (1982).

La presencia inglesa también se construye a partir de las políticas lingüísticas promovidas por el *British Council* que, todos los años, inyecta recursos financieros en diferentes países para promover la enseñanza de su variedad lingüística, ya sea a través de becas de estudios e intercambios docentes, o con la promoción de materiales didácticos y certificaciones lingüísticas como el Examen de Cambridge.

La cuestión del fútbol no es menor. Argentina es el país de Maradona y Messi, íconos a nivel mundial. El deporte arribó a Sudamérica en el puerto de Buenos Aires de la mano –o de los pies– de los ingleses. Mientras que en Brasil los equipos de fútbol tienen mayormente nombres nacionales (en lengua portuguesa), Argentina tiene grandes equipos cuyos nombres son derivados del inglés: Boca Juniors, Newells' Old Boys, River Plate, Vélez Sarsfield, entre otros. La malla de ferrocarril en Argentina también fue construida por los ingleses en el siglo XIX, así como las primeras redes de agua y saneamiento. En síntesis, Argentina está atravesada por una historia socio-económica y cultural que determina la variedad de inglés predominantemente enseñada. En este sentido, hoy en día hay dos grandes institutos privados de idioma que forjan cierta puja a nivel nacional: las Asociaciones de Cultura Inglesa y los Centros Binacionales Argentinos Estadounidenses.⁶

A pesar de esta historia singular, nos parece oportuno recuperar una cita de Kramsch (2001) que remite a la preferencia de las familias adi-

⁶ Estos centros binacionales se manifiestan en cada ciudad con un nombre propio, p. ej.: en Rosario, ARICANA –Asociación Rosarina de Intercambio Cultural Argentino Norteamericano–; en Paraná, APICANA; en Mendoza, AMICANA; y otros 10 centros.

neradas francesas por la norma británica en detrimento de la estadounidense: “Aunque los Estados Unidos tienen ejército y marina,⁷ algunas familias francesas aún prefieren que sus hijos vayan a estudiar inglés al Reino Unido en vez de a los Estados Unidos porque perciben el inglés americano como una versión menos autorizada del artículo genuino” (p. 29). En lo que atañe a las lenguas, se advierte que diferentes sociedades pueden compartir una posible devoción a lo que se supone genuino.

Este breve paréntesis nos ayuda a recuperar acontecimientos históricos que habitan memorias discursivas en torno al inglés que, no por casualidad, irrumpen en los acontecimientos discursivos que venimos analizando. En este sentido, la *Received Pronunciation (RP English)* mencionada por algunos entrevistados correspondería a la pronunciación heredada de la aristocracia británica. Se supone que su existencia empírica es escasa. Dicho esto, la SD19 (Tabla 4) trata del normativismo atribuido al área de fonética en comparación con otras áreas de la formación docente. Ese discurso encuentra respaldo en un trabajo publicado recientemente sobre creencias y pronunciación en una universidad argentina:

[en la materia de Fonética y Fonología Inglesa I] Se prepara al estudiante para escribir transcripciones y tomar dictados fonéticos además de darle una sólida formación en fonética articulatoria. Uno de los principales objetivos es que el estudiante adquiera hábitos articulatorios adecuados para lograr una pronunciación precisa del inglés RP (modelo inglés británico conocido como Pronunciación Recibida) a nivel segmental (sonidos) (Sordelli y Chiatti, 2020, p. 209, cursivas nuestras).

En la cita, advertimos un campo semántico relacionado a la primera FD abordada: formación de hábitos, precisión en la pronunciación y modelo de lengua. Las autoras afirman, aun, que se aceptan otras variedades lingüísticas como la norteamericana; “Para la escritura fo-

⁷ Se refiere al aforismo atribuido al lingüista Max Weinrich (1945) que diferencia idioma y dialecto según la influencia del estatus político de los hablantes: “un idioma es un dialecto con un ejército y una marina”.

nética, sin embargo, la norma de referencia del curso es el modelo de inglés británico” (Sordelli y Chiatti, 2020, p. 211). Este hecho despierta diferentes inquietudes, pero lo más pertinente ahora es destacar que se trata de un estudio reciente que demuestra la vigencia del argumento enunciado en la SD19; es decir, de que el paradigma lingüístico normativista en la formación de profesores de inglés irrumpió, especialmente, en las materias de fonética.

FD HABLANTE TRANSLINGÜE

Más recientemente, en el campo de la educación lingüística, el concepto de hablante nativo viene pasando a otro plano, de modo tal que encararlo como mito ya no funciona, pues cada vez que se nombra *mito del hablante nativo*, se evocan, justamente, las memorias en torno al propio hablante nativo; es decir, la propuesta antitética recupera, en el nivel intradiscursivo, el sintagma que se desea superar.

La producción de conocimientos en la posmodernidad está marcada por la reivindicación de superación de los binarismos heredados de la época moderna. En esta perspectiva, tanto los estudios feministas como los estudios críticos y decoloniales vienen aportando a las ciencias sociales conceptos que integran el tercer excluido. Se empiezan a fortalecer discursividades ancladas en el prefijo *trans*: transgeneridad, transdisciplina, translengua. En el campo de las ciencias del lenguaje, nuevos acontecimientos glotopolíticos se solidarizan con una superación del binarismo hablante nativo/mito del hablante nativo y sostienen los conceptos de continuum lingüístico, intercomprensión, plurilingüismo y transculturalidad.

A comienzos del siglo XXI, estos desplazamientos discursivos impulsaron instancias de estabilización de una nueva FD. En este sentido, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en lo sucesivo, MCER) fue un documento clave generado como política lingüística del Consejo de Europa (2002) para unificar directrices para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Si bien este documento fue planteado para la realidad europea, el mismo viene influenciando ampliamente las políticas lingüísticas latinoamericanas,

hecho que ha sido objeto de discusión en diferentes trabajos (Rubio Scola, 2019; Sokolowicz, 2014). Más allá de eso, el MCER surge donde demarcamos el inicio de esta tercera FD y proporciona una definición del concepto de plurilingüismo, base de su enfoque, diferenciándolo del concepto de multilingüismo. Mientras este último implica el conocimiento y coexistencia de distintas lenguas en una sociedad dada,

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos... el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (Consejo de Europa, 2002, p. 4).

Esta definición es fundamental para pensar el giro discursivo que venimos desarrollando. Toma importancia la integralidad del sujeto constituido por diferentes experiencias lingüísticas con las que puede contar para conectarse con sujetos Otros. Estas reflexiones echan luz a los límites de una competencia estrictamente lingüística y, por eso, dejan sin efecto –al menos en la letra– el ideal del hablante nativo como horizonte de enseñanza. A propósito de esto, en los objetivos de la educación en lenguas planteados por el MCER (Consejo de Europa, 2002) “Ya no se contempla como el simple logro del ‘dominio’ de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el ‘hablante nativo ideal’ como modelo fundamental” (p. 4). Al contrario, se sostiene la diversificación de la oferta lingüística en las instituciones educativas y el desarrollo de una competencia plurilingüe capaz de incorporar integralmente el repertorio lingüístico del sujeto.

Retomando los desplazamientos discursivos de principios del siglo XXI, reconocemos que el binomio *educación lingüística* amplía los sentidos del término instalado hasta entonces, *enseñanza de lenguas*. Ese desliz semántico pauta la importancia de sumar la dimensión edu-

tiva a la formación instrumental de los profesores de lenguas. En este sentido converge el trabajo de Porto e Iacoboni (2015) basado en el concepto de *educación intercultural y para la ciudadanía en la clase de lengua extranjera* de Byram (2001).

Algunos estudios relacionados a estos giros discursivos no son tan recientes, pero sí lo es su estabilidad discursiva a través de diferentes acontecimientos glotopolíticos e instrumentos lingüísticos (Arnoux, 2016) que materializan el desplazamiento de una FD a la otra. Veamos algunos ejemplos: voces de docentes e investigadores (Escudé y Olmo, 2019); voces sociales e institucionales (como el texto “El plurilingüismo es un requisito de las sociedades complejas”, publicado en febrero del 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura);⁸ creación de universidades públicas desde paradigmas transdisciplinarios y transfronterizos (como la Universidad de Integración Latinoamericana –UNILA– creada en 2010 en la triple frontera de Argentina, Brasil y Paraguay); iniciativas de cátedras de universidades públicas (como el Seminario de Intercomprensión en Lenguas Romances⁹ de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina); legislación provincial específica (como la Ley nº 5.905/2007 de la provincia de Chaco, Argentina, que crea el Programa de Educación Plurilingüe);¹⁰ estrategias y materiales didácticos (como la pedagogía translingüe reivindicada por Zolin-Vesz, 2014); proyectos de estudio e investigación en intercomprensión (Marchiaro, 2012 sobre el InterRom y Wilke y Gentile, 2016 sobre el InterGer); proyectos en colaboración universidad-escuelas (como el Proyecto Plurilingüismo¹¹ de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina); libros publicados por editoriales especializadas; congresos (como el I Encuentro Internacional Plurilingüismo y Educación,¹² cancelado el 2020 por el contexto sanitario de pandemia); entre otros. Estos son solo algunos ejemplos de cómo esa nueva formación discursiva se viene institucionalizando en la región.

⁸ <https://es.unesco.org/news/plurilinguismo-es-requisito-sociedades-complejas>

⁹ Programa Académico del año 2019: https://www.lenguas.unc.edu.ar/uploads/Seminario_de_Intercomprension_de_Lenguas_Romances.pdf

¹⁰ <https://docs.google.com/file/d/0B9ahUjn1ZlnUMXo2eDR1X3hFREU/edit>

¹¹ Consultar: <https://haycs-uader.edu.ar/proyecto-plurilinguismo>

¹² Para más información: <https://plurilinguismo2020.webnode.com/>

Resta aún mencionar un influyente autor, Alainstar Pennycook, que viene defendiendo un anclaje de la lingüística en las relaciones de poder que constituyen la sociedad. El autor reclama a los lingüistas un compromiso político *ipso facto* y proclama una lingüística aplicada crítica y transgresora (Cavallari, 2016).

En esta perspectiva, Walesko (2019) observó un desplazamiento de sentido en la identidad de profesores brasileños de inglés como lengua extranjera: el lugar de *profesor no nativo* fue reemplazado a nivel discursivo por la posición de *profesor translingüe*. Esto tiene impacto sobre la identidad docente, fortaleciéndola desde un lugar de empoderamiento definido por la afirmación, en vez de la negación. En este marco, hemos encontrado elementos para pensar el tipo de hablante de la nueva era en el terreno de la educación lingüística: el *hablante translingüe*. Este concepto habilita la transgresión de las reglas de comunicación hasta entonces sostenidas porque asume, en un contexto más amplio, el carácter plural del sujeto. Como un *patchwork* lingüístico, el hablante translingüe se acobia entre diferentes lenguas, originarias y de colonización, y se inmiscuye entre las variedades sociolingüísticas para producir sentidos complejos y dar cuenta de su propia existencia en tanto sujeto del siglo XXI. Asimismo, el prefijo *trans* sobrepasa el sello biunívoco del significante *inter*, tan difundido entre las propuestas relacionadas a lo intercultural. El hablante translingüe no se reduce a lo biunívoco, sino que potencia el horizonte hacia el porvenir de las lenguas.

CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo presentamos un análisis sobre las memorias discursivas de profesores argentinos de inglés que evocan el concepto de hablante nativo. Las experiencias discursivas remiten a modos históricos de transitar las lenguas extranjeras que afectan las prácticas educativas del presente, de allí nuestro interés.

A raíz del trabajo analítico realizado propusimos tres formaciones discursivas que permiten comprender el funcionamiento del discurso actual de profesores de inglés en Argentina y, potencialmente, de profesores de otras lenguas extranjeras en Latinoamérica. Las dos primeras

FDs planteadas se interconectan estrechamente y son las que más se actualizaron en los discursos analizados. Se trata de la FD Hablante Nativo, que ubicamos temporalmente en la primera mitad del siglo XX, y de la FD Mito del Hablante Nativo, que ubicamos en la segunda mitad del mismo siglo. Pudimos observar que tanto las formulaciones continuistas del ideal de hablante nativo difundido por la lingüística moderna como las formulaciones disruptivas pueden ser interpretadas como dos caras de una misma moneda. Esto se debe a que al transitar la construcción de equivalencia entre ideal de hablante nativo y mito, se recupera, indefectiblemente, el discurso que se quiere superar.

A su vez, la tercera FD planteada tiene sus raíces en la última década del siglo XX. Decidimos asociarla con el impulso de los cambios políticos y económicos que tuvieron lugar en Argentina, particularmente, y en otras partes del mundo en el cambio de siglo y de milenio. De ese modo, la denominamos FD Hablante Translingüe y la ubicamos temporalmente en lo que va del siglo XXI. Por tratarse de un fenómeno contemporáneo en términos históricos, no hemos encontrado predominancias de esta FD en el corpus investigado sino solamente vestigios que tensionan los paradigmas anteriores. Sabemos, con todo, que hay diferentes dispositivos pedagógicos e instrumentos lingüísticos vinculados a ello que están circulando actualmente en nuestro espacio discursivo y de actuación profesional. Observamos que las teorías en torno a ser/estar entre lenguas/culturas, a una pedagogía translingüe o a una didáctica plurilingüe y transcultural llega en desfasaje con las prácticas docentes cotidianas más frecuentes. En este sentido, no queremos promover la idea de que un hablante translingüe esté exento de conflictos o, aun, que un ciudadano del mundo prescinda de marcas histórico-ideológicas. Nuestro interés por los nuevos acontecimientos discursivos en el campo de la formación en lenguas extranjeras en su cruce con el concepto de hablante pretende ser crítico.

Finalmente, apostamos a ampliar los estudios en el marco del nuevo espacio discursivo que estamos transitando, en pos de comprender y promocionar experiencias de educación lingüística enmarcadas en el paradigma translingüe e invitamos a los colegas a estudiar estos nuevos fenómenos desde diferentes aristas: formación docente, materiales didácticos, políticas lingüísticas, migraciones, internacionalización de

la educación superior, prejuicios lingüísticos y lenguas minorizadas. Igualmente, resultará pertinente para futuras investigaciones comprender cómo estas regiones discursivas u otras se manifiestan en los discursos erigidos desde la docencia en otras lenguas distintas del inglés.

FUENTES CONSULTADAS

- ANGELUCCI, T. y Pozzo, M. (2020). Errors and Mistakes in Foreign Language Learning: Drawing Boundaries from the Discourse of Argentine Teachers. En E. Vanderheiden y C. H. Mayer (Eds.). "Mistakes, Errors and Failures across Cultures. Navigating Potentials. pp. 383-398. Cham: Springer Nature. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-35574-6>
- ARAÚJO, G. (2019). Discurso Docente Sobre a Língua Inglesa: Concepções Sobre si, o Ensino-Aprendizagem, a Docência e a Linguagem. En *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Vol. 20. Núm. 2. pp. 226-253. doi: 10.26512/les.v20i2.25374
- ARNOUX, E. (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Primer simposio en la maestría en ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.
- ARNOUX, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. En *Matraga*. Vol. 38. pp. 18-42. doi: 10.12957/matraga.2016.20196
- BAGNO, M. (2003). *A Norma Oculta: Língua y Poder na Sociedade Brasileira*. São Paulo: Parábola.
- BYRAM, M. (2001). Language Teaching as a Political Action. En M. Bax, y J. Zwart (Eds). *Reflections on Language and Language Learning. In honour of Arthur van Essen*. pp. 91-104. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- CAMPOS, A. (2016). Entre Discursos e Mitos: a Construção da Identidade da Professora de Inglês não Nativa no Discurso Midiático. En *Interfaces*. Vol. 1. Núm. 7. pp. 61-69.

- CASTRO, M. (2010). Da Formação Pré-serviço à Prática Em-serviço do Professor de Língua Inglesa: a Falta Constitutiva. En *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vol. 49. Núm. 1. pp. 185-204.
- CAVALLARI, J. (2016). Alastair Pennycook. En *Entremeios: revista de estudos do discurso*. Vol. 12. pp. 163-168. doi: 10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol12pagina163a168
- CESTEROS, S. (2003). El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. En *RESLA*. Vol. 16. pp. 251-271.
- CHACÓN C. (2010). Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: una perspectiva crítica. En *Paradigma*. Vol. 31. Núm. 2. pp. 25-36.
- CHOMSKY, N. (1999). Preliminares metodológicos. En N. Chomsky. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. pp. 5-60. Barcelona: Gedisa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- CORACINI, M. (2007). A Sedução do Discurso Publicitário sobre Escolas de Línguas e a Constituição da Identidade. En M. J. Coracini. *A celebração do outro. Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. pp. 225-247. Campinas: Mercado de Letras.
- DAVIES, A. (2013). Is the Native Speaker Dead? En *Histoire Épistémologie Langage*. Vol. 35. Núm. 2. pp. 17-28.
- DEPREZ, C. (2014). ¿Es deseable hablar como un nativo? Reflexiones sobre el acento de los estudiantes de lengua extranjera. En *Enunciación*. Vol. 18. Núm. 1. pp. 144-153.
- DERIVRY-PLARD, M. (2019). Un Paradigme Plurilingue et Pluriculturel pour la Formation des Enseignants. En *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*. Vol. 10. Núm. 1. pp. 63-79.
- ESCUDÉ, P. y OLMO, F. (2019). *Intercompreensão: a Chave para as Línguas*. São Paulo: Parábola.
- FORTES, L. (2012). Conceitos de Bilinguismo em Discursos da Linguística e da Sociolinguística: Relações de Poder, Implicações Políticas e Processos Identitários em Questão. En *Anais Eletrônicos do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade*. pp. 1-16. Campinas: Unicamp.

- FOUCAULT, M. (2018). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GERSHWIN, G. y GERSHWIN, I. (1937). *Let's Call the Whole Thing Off*. Música escrita para la película *Shall we dance*. Estados Unidos.
- GHLAMALLAH, Z. (2016). El profesor no nativo entre inseguridad y legitimidad. En González, M. *La formación y competencias del profesor de ELE*. pp. 415-428. España: ASELE.
- HERNÁNDEZ, G. (2012). El mito del “hablante nativo”: dilemas en la apropiación del lenguaje del otro. En M. Contijoch Escontria, y K. Lusnia. *Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones*. pp. 385-398. México: UNAM.
- HYMES, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. En *Forma y Función*. Vol. 9. pp. 13-37.
- KRAMSCH, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. pp. 23-37. Madrid: Cambridge University Press.
- LOWE, R. y PINNER, R. (2016). Finding the Connections Between Native-Speakerism and Authenticity. En *Applied Linguistics Review*. Vol. 7. Núm. 1. pp. 27-52.
- MARCHIARO, S. (2012). InterRom: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina. En *Colloque Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble.
- MEDGYES, P. (1983). The Schizophrenic Teacher 1. En *ELT Journal*. Vol. 37. Núm. 1. pp. 2-6.
- MENDES, E. (2012). O Conceito de Língua em Perspectiva Histórica: Reflexos no Ensino e na Formação de Professores de Português. En T. Lobo, Z. Carneiro, J. Soledad, A. Almeida, y S. Ribeiro (Orgs.). *Rosae: Linguística Histórica, História das Línguas e Outras Histórias*. pp. 667-678). Salvador: EDUFBA.
- MONTSERRAT, M. y MÓRTOLA, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. En *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Vol. 10. Núm. 10. pp. 167-191.
- ORLANDI, E. (2017). *Eu, tu, ele - Discurso e Real da História*. Campinas: Pontes.

- ORLANDI, E. (2015). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.
- ORTON, N., NÓBREGA, A. y MILLER, I. (2015). “O Carregador Cultural”: a (Des)construção Discursiva do Mito do Professor Falante Nativo. En *Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações*. Vol. 8. Río de Janeiro: UERJ.
- PAIKEDAY, T. (1985). *The Native Speaker is Dead! An Informal Discussion of a Linguistic Myth With Noam Chomsky and Other Linguists, Philosophers, Psychologists, and Lexicographers*. Canadá: Lexicography.
- PÊCHEUX, M. (2016). *Las verdades evidentes: lingüística, semántica, filosofía*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- PORTO, M. y IACOBONI, G. (2015). Proyectos pedagógicos de ciudadanía intercultural en la formación del profesorado de inglés. En *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata: UNMDP.
- RAJAGOPALAN, K. (1997). Linguistics and the Myth of Nativity: Comments on the Controversy Over ‘New/Non-Native Englishes’. En *Journal of Pragmatics*. Vol. 27. Núm. 2. pp. 225-231.
- RUBIO SCOLA, V. (2019). Políticas lingüísticas e integración regional: la enseñanza del portugués en Argentina. En E. Arnoux y R. Bein (Orgs.). *Peronismo y glotopolítica: intervenciones en el sistema educativo y las academias*. pp. 107-142. Buenos Aires: Biblos.
- SOKOLOWICZ, L. (2014). Livros Didáticos em Revista (1990-2010). Sujeito, Linguagem, Discurso e Ideología no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil. *Tesis de maestría*. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo.
- SORDELLI, M. y CHIATTI, S. (2020). Todos saben más que yo: una interpretación de las creencias de los estudiantes en torno al aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado universitario de inglés. En *Revista de Educación*. Vol. 11. Núm. 20. pp. 203-220.
- WALESKO, A. (2019). Formação Inicial e o Mito do “Falante Nativo”: Construções Identitárias de Professores de Inglês em uma Comunidade de Prática. *Tesis de doctorado*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- WILKE, V. y DE GENTILE, P. (2016). La intercomprensión en lenguas ger-

- mánicas en el contexto hispanohablante. En *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*. Vol. 8. pp. 173-195.
- ZOLIN-VESZ, F. (2014). Como Ser Feliz em meio ao Portunhol que se Produz na Sala de Aula de Espanhol: por uma Pedagogia Translíngue. En *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vol. 53. Núm. 2. pp. 321-332. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132014000200004>

Fecha de recepción: 7 de junio de 2021

Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i47.869>