

Número 19, noviembre de 2024

ISSN: 2362-406X

Conexión

**Revista de Investigaciones
y Propuestas Educativas**



Conexión. Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas

N.º 19 - Año 2024

ISSN: 2362-406X

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR N.º 28
OLGA COSSETTINI
SARMIENTO 2902 – ROSARIO, SANTA FE**

COMITÉ EDITORIAL

Prof. Mariel Amez

Prof. María Elena Besso Pianeto

Dra. María Pía Martín

Dra. María Isabel Pozzo

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. Darío Luis Banegas. Ministerio de Educación del Chubut - ISFD 809, Esquel, Chubut -
Universidad de Warwick (Reino Unido)

Dra. Susana S. Fernández. Universidad de Aarhus (Dinamarca)

Dra. Claudia Ferradas. Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Norwich Institute for
Language Education (Reino Unido)

Dra. Beatriz Introcaso. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Dra. Mirta Lobato. Facultad de Filosofía y Letras; Instituto Interdisciplinario de Estudios de
Género. Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Dra. Melina Porto. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales,
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y
CONICET (Argentina)

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN

Mg. Renata Bacalini

REVISIÓN DE LA PUBLICACIÓN

Prof. Gabriela Nesossi

AUTORIDADES

Rectora

Trad. Bárbara Nale

Vicerrectora

Prof. Pamela Dahlquist

Vicerrector

Prof. Juan Matías Lobos

Regente

Lic. Florencia Viale

Jefes y Jefas de Departamentos de Grado

Departamento de Ciencias de la Educación: Andrea Pascualón

Departamento de Física: Gustavo Di Lorenzo

Departamento de Francés: Natalia Massei

Departamento de Historia: Antonio Oliva

Departamento de Inglés: Edita Saluzzo

Departamento de Lengua y Literatura: Gabriela Nesossi

Departamento de Matemática: Mariana Cahué

Departamento de Traductorado: Andrea Masset

Jefas de Departamentos Transversales y Verticales

Campo de la Formación General: Julia Ceruti

Capacitación Pedagógica para Graduados no Docentes: Camila Carlachiani

Capacitación, Perfeccionamiento y Posgrado: María Laura Moneta Carignano

Extensión: Magdalena Cárcamo

Investigación y Publicaciones: Renata Bacalini

Trayecto de la Práctica: Julia Osella

ÍNDICE

Editorial	1
Los ideologemas del pasado y el futuro de la lengua Gabriela Nesossi	3
So you want a “British accent”? Accent Bias in EFL textbooks for teenagers available in Argentina Sol Grisel Golzman y Laura Maffeis	11
Senderos de expresión. Literatura y sensibilización estética en el nivel medio Paola Romina Glorio	34
El gobierno de las máquinas. Apreciaciones críticas sobre la educación en tiempos tecnocráticos Claudio Altisen	42
Las malas, de Camila Sosa Villada, y la reescritura del realismo mágico. Para una revisión ontológica de las representaciones del cuerpo trans en la literatura latinoamericana María Laura Moneta Carignano	67
Apprentissage d’une langue étrangère en exil: différents points de vue. Basé sur les univers linguistiques de Laura Alcoba et Ágota Kristóf Oliverio Espindola	75

Editorial

Nos complace presentar un nuevo número de *Conexión, Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas*. El aporte de esta publicación es la de abordar nuevos enfoques y experiencias en el campo de la educación para dar respuestas innovadoras a los planteos disciplinares y pedagógicos que surgen entre los profesionales de la comunidad educativa en su conjunto.

Es importante remarcar que la diversidad es una característica predominante en el Instituto Olga Cossetini, puesto que la multiplicidad de las carreras de grado y las actividades que en él se desarrollan le otorgan esa dimensión distintiva.

El objetivo de la publicación es generar un espacio en el que los autores puedan expresar distintos enfoques para emprender un necesario y constructivo diálogo sobre las disciplinas, la educación y las temáticas afines. En ese camino, *Conexión* se constituye en un espacio de reconocimiento y fortalecimiento del rol de investigación que desempeñan las y los docentes, tanto por el resultado de su especialización disciplinar como por las reflexiones sobre la experiencia docente.

La publicación de esta revista está en consonancia con el marco normativo vigente y las políticas educativas implementadas en los últimos años para promover la investigación en los Institutos de Educación Superior (IES), ya que la producción de conocimiento y la experimentación pedagógica mejoran las prácticas. En ese contexto, el IES N.º 28 se asume como una institución que no únicamente forma profesionales, sino que cuenta con una política institucional para el desarrollo y la construcción de conocimiento.

La revista se inicia con el artículo de Gabriela Nesossi, “Los ideologemas del pasado y el futuro de la lengua”, donde se reflexiona sobre el idioma nacional y la diversidad lingüística a partir del análisis de textos de Monner Sans (h) y de Roberto Arlt que ponen de manifiesto una oposición de ideologías lingüísticas.

Sol Grisel Golzman y Laura Maffei en su artículo “So you want a ‘British accent’?: Accent Bias in EFL textbooks for teenagers available in Argentina” analizan el sesgo de acento que existe en los libros de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE). A partir de un abordaje comparado de acentos regionales británicos, rastrearon qué marcadores fonéticos contrastantes con la RP están presentes en los audios del material seleccionado con el fin de determinar el grado de sesgo en términos de fragmentación, invisibilidad, estereotipación e irrealidad.

En el artículo “Senderos de expresión. Literatura y sensibilización estética en el nivel medio” Paola Glorio nos relata el origen e implementación de un proyecto institucional radicado en la EESO N.º 211 Dr. Félix Pagani de la localidad de Cañada de Gómez. Aquí se plantea un nexo entre la lectura literaria con otras expresiones artísticas para incentivar a transformar el recorrido escolar, personal y social de lxs estudiantes.

Claudio Altisen nos comparte una reflexión personal sobre el “gobierno de las máquinas”, como sistema diseñador de los estándares que reduce el acto pedagógico a un

mero hacer cumplir su propia sintaxis. En el contexto del desarrollo de diversas tecnologías convergentes del siglo XXI, donde el movimiento transhumanista produce sus ilusiones futuristas, Altisen debate sobre los dispositivos educativos como campo de batalla *política* en el que se disputa el cuidado de la vida humana.

María Laura Moneta Carignano analiza la novela *Las malas*, de Camila Sosa Villada, a partir de su filiación a lo real maravilloso y las representaciones del cuerpo trans en la literatura latinoamericana. La autora realiza una contextualización de la novela desde una perspectiva latinoamericanista y rescata elementos centrales de la escritura de Sosa Villada.

Oliverio Espindola realiza un estudio comparado de las novelas autobiográficas *Le bleu des abeilles* de Laura Alcoba y *L'analphabète* de Ágota Kristóf en relación con sus experiencias migratorias y el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Dos maneras diferentes de experimentar el ser migrante que permean sus narrativas.

Cierra este número de la revista el artículo escrito por Silvia Rivero y Renata Bacalini, en el que presentan la propuesta de trabajo implementada en el curso de ingreso a la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto de Educación Superior N.º 28 Olga Cossettini de Rosario entre los años 2021 y 2024.

Los invitamos a recorrer las páginas de esta nueva entrega de *Conexión* y a participar de la revista en próximas ediciones.



Los ideogramas del pasado y el futuro de la lengua

Gabriela Nesossi

IES N.º 28 Olga Cossettini

gabi.snes@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se abordan dos visiones del futuro de la lengua nacional o el «idioma de los argentinos»: una de ellas, fuertemente prescriptiva y orientada a la educación y el ámbito académico en general; la otra, más preocupada por la libertad de expresión literaria y periodística. Para ello, se analizarán textos de Monner Sans (h) y de Roberto Arlt, dado que estos autores ponen en juego una oposición de ideologías lingüísticas y argumentos en los que subyacen dos vías de aproximación epistémica al estudio del lenguaje. Estas posturas tiene lugar en un momento de inflexión, ya que el debate, que en un principio se centraba en posiciones encontradas de continuidad-discontinuidad y dependencia-independencia de la norma española, se ve acrecentado por la necesidad de defender la lengua nacional frente a la «contaminación» que supone la diversidad lingüística debida a las grandes masas de inmigrantes.

Palabras clave: norma lingüística, uso, educación, diversidad, debate, nacional.

Introducción

El lenguaje, para la conciencia que vive en él, no es un sistema abstracto de formas normativas, sino una concreta manifestación de la heteroglosia sobre el mundo. Toda palabra tiene olor a una profesión, género, corriente, grupo, a una determinada obra, persona, generación, edad, día y hora. Cada palabra exhala el olor del contexto y de los contextos en los que ha vivido con intensidad su vida social; toda palabra y forma están habitadas por intenciones. (Bajtín, 2019, p. 526)

En este trabajo, se propone el estudio de la aguafuerte “El idioma de los argentinos” de Roberto Arlt, respuesta que el autor da a un comentario que Monner Sans (h) realiza acerca del lunfardo en una entrevista y que se enmarca en una serie de debates acerca de la lengua nacional que datan del siglo XIX y se convertirán en una constante que ya ha sido estudiada y periodizada¹.

Un momento bisagra de ese debate es el primer Centenario de la Patria, que encuentra al país en un momento de bonanza del que solo disfrutarían las clases altas y con ello, la manifestación de una profunda desigualdad social, acentuada en las décadas siguientes por el aumento de la población inmigrante originado por la Primera Guerra Mundial².

Aún no resuelto el conflicto entre hispanistas y criollistas en torno al idioma nacional, la diversidad lingüística de las grandes masas de nuevos pobladores impone renovar el debate en torno a la defensa de la lengua de una contaminación que, a diferencia de la búsqueda del «idioma de los argentinos», en la que se enfrentaban posturas de continuidad-discontinuidad y dependencia-independencia de la norma española, se presenta como un caos capaz de impregnar la lengua culta con sus préstamos, adaptaciones y mezclas. Si bien el “problema” no era nuevo, dado que las primeras corrientes migratorias ya habían tenido lugar a fines del siglo XIX, en gran medida se había depositado la confianza en la Ley de Educación 1420 (1884) como instrumento capaz de unificar la lengua nacional, al punto que en 1896 se rechaza en Diputados el primer proyecto de defensa del idioma (Arnoux, 2003, p. 25).

¹ Cabe mencionar al respecto el libro compilado por Alfredo Rubione, *En torno al criollismo. Textos y polémica* (Buenos Aires, 1983); la tesis doctoral de F. Alfón, “La querrela de la lengua en la Argentina (1828-1928)” (La Plata, 2011); la de Juan Ennis, “*Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en la Argentina desde 1837*” (Frankfurt/M., Bern, Bruxelles, Wien, Oxford, New York, 2008); el libro *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina, 1900-2000)*, de Glozman y Lauria (2012); *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, de A. Di Tullio (2010), y *Beligerancia de los idiomas. Un siglo y medio de discusión sobre la lengua latinoamericana*, compilado por H. González (2008); así como numerosos capítulos de los volúmenes de *Historia crítica de la literatura argentina*, dirigida por Noé Jitrik.

² Véase Suriano (2010). «Los festejos del primer Centenario de la Revolución de Mayo y la exclusión del movimiento obrero».

Tal como en la cita que Roberto Arlt consigna en «El idioma de los argentinos»³, José María Monner Sans, gramático y docente, hijo de uno de los exponentes más influyentes del hispanismo y el academicismo, alerta sobre el peligro mayor que supone la nueva amenaza, una vez superada la “moda del ‘gauchesco’”. Lo que ha cambiado para la década de 1930 es del orden de la cantidad: la población argentina prácticamente se quintuplicó de 1869 y 1930, y el pico máximo de inmigración se había producido en 1914⁴. Paralelamente, para entonces hay una segunda o incluso tercera generación que desciende de inmigrantes, y comienzan a tener presencia en el mundo de la prensa y de los libros, como es precisamente el caso de J. M. Monner Sans y de R. Arlt.

El propósito de este trabajo es mostrar cómo la cita de Monner Sans y la respuesta de Arlt ponen en juego una oposición de ideologías lingüísticas en cuya argumentación subyacen dos vías de aproximación epistémica al estudio del lenguaje.

Ideología lingüística de defensa y depuración (el pasado)

En Arnoux y Del Valle (2010) se retoma la definición que expone Del Valle de *ideologías lingüísticas* como: “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (2007, p. 20).

Como sistema de ideas, Monner Sans representa la eficacia de la obra depuradora: gramático y docente, advierte el “momento crítico” que atraviesa el idioma, momento en el que ya “nadie ofende a la Academia ni a sus gramáticos”, pero en el que los barrios excéntricos de la capital se hacen eco de las voces espurias del lunfardo. Este diagnóstico es percibido como una “curiosa evolución”. Cabría preguntarse por qué sería curiosa, dado el contacto continuo con voces extranjeras, principalmente en la capital, que alberga la mayor densidad de población y adonde llegan, a través del puerto, extranjeros de todo el mundo. Ciertamente, no es la influencia de esas lenguas lo que genera el asombro, sino que, a pesar de su penetración en muchas capas sociales, solo la cultiven “los barrios excéntricos”. Es decir, no es conflictiva la contaminación circunscripta a ciertas capas sociales, sino su acogida por parte de los sectores más refinados, educados; los que deberían ocuparse de defender el idioma.

Frente a esta amenaza incomprensible, el academicismo solo cuenta con el empeño de altos valores intelectuales y su obra depuradora. Estos valores son los académicos, que mantienen la pureza a través de una labor reflexiva acerca del idioma nacional, desde universidades, escuelas y obras escritas destinadas a mantener a las nuevas generaciones letradas encuadradas en la normativa. No hay un proyecto preciso para depurar el habla; se trata de que los ámbitos académico, escolar y editorial sencillamente ignoren la diversidad, y esta detendrá su influencia, quedará relegada a aquellas capas sociales a las que no alcance la obra depuradora, relegada a la esfera de su “origen espurio”.

³ Arlt, R. ([1930] 1986). *Aguafuertes porteñas*. Buenos Aires: Hyspamérica (todas las menciones de Aguafuertes se refieren a esta edición).

⁴ Fuente: INDEC.

Es crucial que quienes escriben no se carguen de la cambiante naturaleza del habla, aunque haya que condenar al silenciamiento y a la exclusión a esas voces otras. Para disciplinar el habla, está la institución escolar:

“No se toleran jamás al expositor [el alumno que relata en clase] vocablos arrabaleros o el más ligero tonito lunfardo”. Monner Sans condena enérgicamente “nuestra barbarie lingüística [que] nos ha deparado la bastardía del lunfardo, infecta jerga de ladrones y tahúres que se infiltra hace años en todas las clases sociales (...) que no galardón, sino vergüenza porteña: nació del hampa y del hampa recibe sus periódicos aportes”. (Bombini, 2004, p. 151)

La enseñanza de la lengua es una forma de socializar a los educandos brindando conocimientos de las relaciones “entre usos lingüísticos e identidades, así como los valores de las lenguas y las variedades en su comunidad” (Unamuno, 2016, p. 127). El modelo de enseñanza prescriptiva, ocupado en enseñar las formas correctas de la lengua (ibíd., p. 139), ejerce una desvalorización explícita de los usos arrabaleros, y por consiguiente, de los estudiantes que los exponen en clase. La labor depuradora opera sobre los usos y las identidades a través de la educación.

Bajo la lente de Monner Sans, el gramático-educador es un observador vigilante, cuya tarea es ajustar a la norma todo fenómeno de la escritura o del habla que amenace la lengua, entendida como una entidad de increíble fijeza y suma vulnerabilidad: la lengua puede disgregarse, tal como sucedió con el latín. La depuración retrotraería la lengua a un estado cristalizado, siempre pasado, que la sinergia de los intelectuales y la educación debe custodiar.

No obstante, la restauración de un clasicismo monoglósico también determina la muerte de una lengua. En efecto, como señala Bajtín: “la misma tendencia del Renacimiento a restablecer el latín en su pureza clásica, lo transformó en una lengua muerta” (2019, p. 487). Delegar la vigilancia de la riqueza lingüística en los instrumentos, silenciando y excluyendo las voces otras, es otra forma de muerte –y como tal, de sustracción de todo futuro–, tal como lo percibe Borges en el ensayo también llamado “El idioma de los argentinos”, de 1928:

La riqueza del español es el otro nombre eufemístico de su muerte. Abre el patán y el que no es patán nuestro diccionario y se queda maravillado frente al sinfín de voces que están en él y que no están en ninguna boca. (Borges, [1928] 1994, p. 141)

Afirmar una ya conseguida plenitud del habla española es ilógico y es inmoral. [...] es inmoral, en cuanto abandona al ayer la más íntima posesión de todos nosotros: el porvenir, el gran pasado mañana argentino. (ibíd., p. 143)

Ideología lingüística del uso y el trabajo (el futuro)

Si bien Monner Sans admite la evolución en la lengua, el cambio no debe ser brusco ni de origen bastardo, es decir que es un ideal de estadios sucesivos, cuasiestáticos y

controlados por las leyes internas de las necesidades que surgen en el seno de la lengua misma. El cambio proveniente del habla de los extranjeros incultos y de los bajos fondos de la ciudad es una agresión a la lengua que no se debe tolerar, sino corregir.

Arlt, por el contrario, observa el cambio como un *collage* de voces y retazos, y la expresión de la pujanza del pueblo. Escribir es dar lugar a las voces del uso. Y los cambios del uso son impulsados por las necesidades expresivas y económicas del pueblo, que no se desarrollan en ámbitos y tiempos específicos, sino que, en la vida del trabajador, se mezclan. Esta administración del tiempo y el espacio no deja lugar para las elucubraciones puristas de los gramáticos: esta es la lucha de los pugilistas que combaten según las reglas y los que aplican su creatividad. La metáfora de los golpes del boxeo es muy conocida en Arlt, tanto por esta aguafuerte como por el prólogo a su novela *Los lanzallamas*: “El futuro es nuestro, por prepotencia de trabajo. Crearemos nuestra literatura, no conversando continuamente de literatura, sino escribiendo en orgullosa soledad libros que encierran la violencia de un ‘cross’ a la mandíbula” (Arlt [1931], 1977).

Esta prepotencia, que también aparece en la aguafuerte “El idioma de los argentinos”, es la de la palabra liberada del “enchalecamiento” de la gramática. Es el idioma del futuro, un futuro para el idioma.

Resultan muy reveladoras de estos ideogramas acerca del pasado y del futuro las formas en que Arlt describe la actividad de escribir en las aguafuertes. Ya veíamos que en “El idioma de los argentinos”, la metáfora de la lucha entre la creatividad y la gramática representa el conflicto de dos posturas irreconciliables.

En “Argentinos en Europa”⁵, describe la actitud de admiración de los refinados viajeros argentinos que, no conformes con sus billetes de banco, buscan la gloria como “escribidores”, publicando sus experiencias de viaje en periódicos. Por su azoramiento ante las ruinas, los equipara con los salvajes de taparrabo y plumas, es decir que considera que esa admiración vana por el pasado europeo nos perpetúa como atrasados, conquistados y dependientes. Arroados, por ejemplo, ante lo que fue el Coliseo, donde el autor no ve más que escombros, material desechable, “no ven millones de gente que vive ejerciendo mil oficios diversos pasando mil tragedias distintas” (p. 294).

En “Cómo se escribe una novela”⁶, vemos al novelista componiendo en su lugar de trabajo, equipado con una tijera y goma, recortando y pegando en medio del desorden caótico de sus materiales para escribir la obra con que dará un “cross a la mandíbula” a los gramáticos. El plan de Arlt, novelista, es representar la diversidad que se impone a su mirada a cada paso. Es dar lugar a la heteroglosia, las voces de los “millones de gente”, con sus trabajos y desgracias cotidianas. Encuentra en ellas un material más plástico para componer su obra que el paisaje en ruinas del edificio de la lengua.

Mientras que, como decíamos, el modo de observación del académico es la vigilancia; el observatorio del novelista es la celebración de la diversidad y la inmersión en ella como fuente inagotable de nuevos recursos, que serán las voces de sus futuros personajes.

⁵ Obra citada, pp. 291-294.

⁶ Obra citada, pp. 324-327.

Lo que enfrenta al académico y al novelista es más que una queja histórica, más que un lugar de poder, que ciertamente el novelista no tiene: es un modo epistémico diferente de evaluar la diversidad lingüística y de ejercer el conocimiento de la lengua.

Arlt conoce los métodos del académico –o al menos sus efectos–: uno de ellos, la apelación al pasado glorioso histórico (la “progresión retrogresiva”, ocupada en “revolver archivos y escribir memorias”, de los “ratones de biblioteca”⁷, lugar consagrado por el canon a los grandes autores del pasado). Por ello, Arlt usa el estudio etimológico y la cita de los clásicos como forma de legitimación, paródica del discurso académico: en “Divertido origen de la palabra squenun”, traza la genealogía entre un término lunfardo y “el puro idioma del Dante”⁸.

El futuro de la lengua, según el académico, es algo endeble que hay que vigilar y cuidar para que crezca libre de contaminación. Para el novelista, el futuro es la observación de la plasticidad de los recursos que el presente ofrece bajo la forma de lo diverso abigarrado, la constante evolución del idioma que va al encuentro de una palabra verosímil para sus personajes. El embeleso que el “escritor” argentino encuentra en el paisaje ruinoso europeo está, para Arlt, en la Babel de la calle “Corrientes, ¡por la noche!”⁹.

A aquel modo de observación de Monner Sans, Arlt opone la atención dinámica del pugilista, la actitud pujante del modelo estadounidense; la evolución no es la que se permite asentar en la gramática, como una entidad independiente de sus hablantes, sino la del pueblo que necesita actualizar el idioma para expresar ideas nuevas. Aislar la palabra de sus hablantes, con su diversidad lingüística, de oficios y de historias, es la verdadera amenaza de muerte para la lengua:

La palabra vive fuera de sí, en su dirección viva hacia el objeto: si nos desviamos totalmente de esta dirección, entonces quedará en nuestras manos el cadáver desnudo de la palabra, del que nada podremos aprender, ni sobre la situación social ni sobre el destino vital de la palabra dada. Estudiar la palabra en sí misma, ignorando su impulso hacia fuera, es tan absurdo como estudiar la vivencia psíquica sin considerar la realidad a la que se dirige, y por la cual está determinada. (Bajtín, 2019, p. 526)

Para Arlt, el motor del cambio lingüístico no es la aceptación o el rechazo de los vocablos en los instrumentos lingüísticos. La imposición de una lengua no se debe tanto a la labor de los académicos, sino al mercado. Los pueblos pujantes trabajan, producen e imponen su lengua sobre otros pueblos: arte, industria, comercio e idioma quedan equiparados entre los bienes de producción y de intercambio. Lleva este argumento al extremo en la aguafuerte “Por qué no se vende el libro argentino”, cuando describe el mercado editorial y juzga el valor de los libros por la cantidad de palabras y los centavos que cuestan: “Estos libros tienen, término medio, 20.000 palabras, una hermosa carátula, letra

⁷ Obra citada, pp. 178 y 179.

⁸ Obra citada, pp. 54.

⁹ Obra citada, pp. 337-340.

grande y cuestan dos pesos. Los libros extranjeros tienen de 40 a 60.000 palabras y cuestan de sesenta a ochenta centavos. Y, además, están bien escritos” (Arlt, R. [1933] 1986, p. 313).

Conclusión

En realidad, el lenguaje, como viva concreción socio-ideológica, como manifestación de heteroglosia, descansa para la conciencia individual en la frontera entre lo propio y lo ajeno. La palabra del lenguaje es una palabra semi-ajena: se convierte en propia cuando el hablante la habita con su intención, su acento, cuando se apodera de la palabra y la familiariza con su propia aspiración semántica y expresiva. Hasta este momento de apropiación, la palabra no está en la lengua neutra e impersonal (iel hablante no la toma de un diccionario!), sino de labios y contextos ajenos, al servicio de intenciones ajenas: de ahí debe tomarse la palabra y hacerla propia. (Bajtín, 2019, p. 527)

El estudio comparativo de las ideologías lingüísticas que representan Monner Sans y Arlt ofrece una fotografía de un momento en el debate acerca de la lengua nacional en la que ya han ingresado al universo y al mercado literario las voces del lunfardo, expresiones de origen popular que se perciben como amenaza para el academicismo o como una preñez de posibilidades para los novelistas interesados en su invención cotidiana.

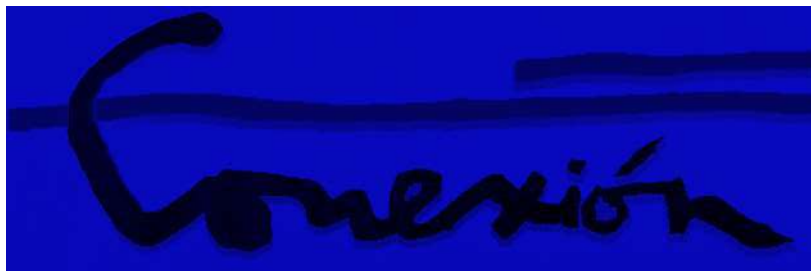
La necesidad de forjar un futuro para la lengua nacional se resuelve en el pasado áureo del español castizo o el presente cambiante de las nuevas ideas que reclaman expresión. La monoglosia o la heteroglosia: la educación prescriptiva y la invención novelística. La primera se legitima por las instituciones académicas y escolares; la segunda, por los escritores que pujan en el mercado del periodismo y de la literatura por un lugar que más tarde les daría (o no) el canon. Resalta en el justo medio la figura de Borges –ni académico ni novelista–, quien rechazará, como Arlt, el academicismo amortajador y como Monner Sans, la celebración del arrabalero espurio.

Las diferentes aproximaciones al conocimiento lingüístico que presentan Monner Sans y Arlt se corresponden en gran medida con la visión “científica” de la lengua sustraída del uso frente a una incipiente teorización del lenguaje en contexto, que observa la diversidad y la variedad como un fenómeno social y no como una amenaza. En resumen: la palabra neutra e impersonal del diccionario frente a la apropiación prepotente por parte del trabajador.

Referencias bibliográficas

Arlt, R. ([1933] 1986). *Aguafuertes porteñas*. Buenos Aires: Hyspamérica.

- Arnoux, E. y J. Del Valle (2010). “Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo”. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.
- Arnoux, E. N. de (2003). “Las leyes de defensa de la lengua en la Argentina: propuestas y debates al finalizar los siglos XIX y XX”. *Letterature d’America* XXIV, 100, 23-50.
- Bajtín, M. (2019). *La novela como género literario*. España: Editorial Universidad Nacional de Costa Rica, Real Sociedad Menéndez Pelayo, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Bombini, G. (2011). *Los arrabales de la literatura: La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Borges, J. L. (1994). “El idioma de los argentinos”, en *El idioma de los argentinos*, Buenos Aires: Seix Barral, pp. 135-150.
- Conde, O. (2015). Roberto Arlt y el lunfardo, en Kailuweit, R., Jaeckel, V. y Á. Di Tullio (eds.). *Roberto Arlt y el lenguaje literario argentino*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 199-211.
- Del Valle, J. (2007). *La lengua, ¿patria común?* Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Di Tullio, Á. (2009). “Meridianos, polémicas e instituciones: el lugar del idioma”, en: Manzoni, Celina (dir. del vol.): *Rupturas*, vol. 7 de Jitrik, Noé (dir.). *Historia crítica de la literatura argentina*. Buenos Aires: Emecé, pp. 569- 596.
- Di Tullio, Á. (2011). Borges y Arlt. Dos definiciones del idioma de los argentinos, en Di Tullio, Á. y R. Kailuweit (eds.). *El español rioplatense: lengua, literatura, expresiones culturales*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 191-208.
- INDEC (s/d). “Población nacida en el extranjero según origen limítrofe o no limítrofe Censos Nacionales 1869-2010”, en <https://www.migraciones.gov.ar/pdf/estadisticas/Censos.pdf>
- Suriano, J. (2010). “Los festejos del primer Centenario de la Revolución de Mayo y la exclusión del movimiento obrero”, en *Revista de Trabajo*, año 6, n.º 8, pp. 19-28. Disponible en https://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/2010n08_revistaDeTrabajo.pdf.
- Unamuno, V. (2016). “Las lenguas en la educación”. En *Lenguaje y Educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.



So you want a “British accent”?:

Accent Bias in EFL textbooks for teenagers available in Argentina

Sol Grisel Golzman

IES N.º 28 Olga Cossettini

solgolzman@yahoo.com.ar

Laura Maffeis

IES N.º 28 Olga Cossettini

lauramaffeis0516@gmail.com

Resumen

En el ámbito de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE) prevalece el uso de la RP por encima de otros acentos hablantes nativos. Si bien la hegemonía de la RP está en declive en el Reino Unido, es el acento predominante al que están expuestos los estudiantes, tanto en los materiales didácticos, como en los modelos de pronunciación de los docentes. Este trabajo se propone analizar el sesgo de acento en libros de texto de ILE, como primer acercamiento a la problemática, que ha sido menos estudiado que otros tipos de sesgo (como el de género, por ejemplo). A partir del análisis comparado de acentos regionales británicos, rastreamos qué marcadores fonéticos contrastantes con la RP están presentes en los audios del material seleccionado con el fin de determinar el grado de sesgo en términos de fragmentación, invisibilidad, estereotipación e irrealidad. Encontramos que hay no solo una subrepresentación de los acentos regionales, sino también que, de estar presentes, son fuertemente neutralizados. La presencia de diferentes acentos, así como de sus marcadores fonéticos, se corresponde con la jerarquía de prestigio sociolingüístico asociados a los mismos. También encontramos que la inclusión de diversidad acentual no se corresponde en ninguna línea de libros de texto con un principio de introducción paulatina. Concluimos que es necesario que los docentes de ILE tengan un juicio crítico respecto de los sesgos presentes en el material disponible, procuren crear conciencia de la diversidad acentual y problematicen los modelos de pronunciación.

Palabras clave: acento, sesgo, sesgo de acento, libros de ILE

Abstract

In the field of teaching English as a Foreign Language (EFL), the use of RP prevails over other native speaker accents. Although the hegemony of RP is in decline in the United Kingdom, it is the predominant accent to which students are exposed, both in teaching materials and in teachers' pronunciation models. This work aims to analyze accent bias in EFL textbooks, as a first approach to the problem, which has been less studied than other types of bias (such as gender, for example). Based on the comparative analysis of British regional accents, we trace which phonetic markers contrasting with RP which are present in the audios of the selected material, in order to determine the degree of bias in terms of fragmentation, invisibility, stereotyping and unreality. We found that there is not only an under-representation of regional accents, but also that, if present, they are strongly neutralised. The presence of different accents, as well as their phonetic markers, corresponds to the hierarchy of sociolinguistic prestige associated with them. We also found that the inclusion of accentual diversity does not correspond in any textbook line to a principle of gradual introduction. We conclude that it is necessary for EFL teachers to be critical of the biases present in the available material, and try to raise awareness of accent diversity and problematise pronunciation models.

Keyword: accent, bias, accent bias, EFL textbooks

Introduction

The UK has some of the highest levels of accent diversity in the English-speaking world. From "traditional" accents like Cockney or Scouse to accents emerging more recently, such as Estuary English or Multicultural London English, accents in the UK reflect regional differences as well as differences in social class background, age and other features.

Currently, RP's prevalence is on the decline, and it is said to be the native accent for only about 3% of the UK population. Nevertheless, RP remains the standard and has traditionally been considered the most prestigious accent of British English.

As regards EFL (English as a Foreign Language) teaching, certain native speaker accents are considered to be 'traditional' because of their usage by teachers, classroom listening materials and student preference. Such "desirable" accents have largely been Received Pronunciation (RP) and General American (GA), reflecting common EFL students' aspirations for their model for pronunciation.

For EFL students, broad regional accents might be judged in terms of a lack of intelligibility due to a lack of exposure to such accents. Negative judgments and intelligibility are interrelated in the sense that, if certain accents are avoided for classroom teaching, EFL students will subsequently be less exposed to them.

Bias in EFL textbooks is a well-researched topic, especially gender, cultural and speaker bias (native vs non-native speaker); but, there is little said on how different native speaker accents from the UK are represented in EFL textbooks. This topic is of great importance for EFL teachers: we have received the legacy of the hegemony of RP, and been

instructed to model RP for students, who traditionally encounter it as the quintessential “British accent”. However, considering the decline of RP, are we really equipping students to understand British speakers?

Theoretical framework

Linguistic inequality

Lay people consider some varieties of language better than others, but the scientific consensus is that even the least prestigious varieties are as rich and complex, and in no objective way inferior to prestige varieties. This phenomenon points to a type of linguistic inequality related to social inequality: Subjective linguistic inequality emerges from how people think about each other’s speech, ascribing character and abilities simply on the basis of how the person speaks (Hudson, 1998).

Indeed, an accent serves to portray people socially, culturally and politically. Therefore, rather stereotypical notions are ascribed to the speaker based on their accent. Ideally, as we begin to know the person more intimately, we discover that a shared (or unshared) accent does not necessarily equate to the assumed attributes. Nevertheless, the existence of such stereotypes and the inequality resulting from them is indeed real.

It is worth noticing that the negative stereotyping of different British accents has been researched more deeply recently. For instance, Bishop and Coupland (2007) carried out a large-scale survey to assess the ideologised values of British accents, through a study enquiring about evaluations of accent varieties across sub-groups of British respondents. The findings confirm prejudicial attitudes towards accents, with low levels of prestige and attractiveness for ethnically linked accents and urban vernaculars. Additionally, regional accents, such as the so-called Celtic varieties, enjoy high ratings of prestige, social attractiveness, or both, especially due to their own speakers’ pride in their accent. However, a standard accent of English and *an accent similar to my own* (option which the respondents could choose to indicate their own accent, regardless of what it might be) are both strongly favoured, while some regional varieties, such as Birmingham English and Black Country English, are the least prestigious varieties and were ranked among the least socially attractive varieties. Other regional varieties, such as Southern Irish English and Newcastle English, are rated far higher on their relative scales for attractiveness than for prestige, while London English and North American-accented English are ranked higher for prestige than for attractiveness.

The existence of such ideologised values for accents can be understood as part of sociopolitical and economical processes throughout history. Baratta (2018) argues that, from the historical point of view, the variety chosen as the standard form of English was one based on the language used by the upper classes. The selection serves to divide along lines of class and, by extension, privilege, thus reinforcing the authority which is the source of its dominance.

As the standard form is associated with power, status and authority, the term 'non-standard' connotes less legitimacy in some way. Because of the prestigious associations, speakers of standard English, or RP accent, may have connotations of a higher class ascribed to them by interlocutors. Those who speak with 'deviant' forms of language are placed lower on the social scale. In fact, aspiring to upward social mobility might call for some a change to an accent variety more reflective of a higher class background. (Baratta and Halenko, 2022)-

In relation to the assessments of attractiveness, Baratta (2018) argues that there is nothing objectively beautiful or ugly about phonemes or its allophonic variations. For example, a glottal stop is, from a purely phonological view, simply a release of the airstream after closure of the glottis. From a societal point of view, however, it suggests lower educational levels and informal speech, both of which might be regarded as inappropriate for classroom usage.

However, it is often argued that it is quite valuable in EFL teaching to demonstrate how native speakers actually speak, and avoid textbook English, which is not always reflective of the real world. If the features of someone's speech (such as reductions) were considered a source of unintelligibility, banning them might seem fair in teaching contexts. However, this call may simply mask some judgment on standard for 'proper' speech derived from linguistic inequality. After all, advocating for a uniform way of speaking for teachers (or students) goes against the fact that a wide variety of native accents can be encountered in exchange experiences, or the growing trend of a wider variety of accents in media.

Accents are not monolithic entities, and it makes sense for our analysis to discuss various regional accents in terms such as *broad* and *general*, or *neutral*. Ramsaran (2015) offers a helpful insight to understand this issue. In her view, a neutral accent avoids the more local sounds of a given region. Thus, 'neutral' points more indefinitely to a geographical location. For example, by removal of glottal stops, a Cockney accent might sound 'less Cockney' and thus, the speaker not only is removing a phoneme associated with a very specific region, but also the specific connotations of it. Neutral is a placeholder concept for accents which, at their extreme, remove all traces of regional origins. Neutral accents do not involve the complete removal of all local features but rather, a curated selection (as cited in Baratta, 2018, p. 66).

On the other hand, RP is itself changing and has taken on some regional influence (Lindsay, 2019.) Conversely, there are regional accents which, by virtue of the removal of certain features, can be referred to as less local and more general or 'neutral'.

Decline of RP and RP as a model in educational contexts

In today's Britain there is much more accent diversity within the media. BBC English is no longer synonymous with RP, as regional newscasters tend to use their regional accents. If we are being exposed to more regional varieties within media contexts, this suggests a reflection of such varieties within the classroom too. The tendency to neutralise regional accents in educational contexts is not merely related to potential intelligibility, as it may indeed reflect a preference for certain varieties over others (Baratta and Halenko, 2022).

While RP had its phonological origins in the southeast, it exists today as an accent which denotes one's class identity. The connotations of such can be higher education, wealth and overall privilege. The linguistic pyramid of prestige places RP on the top in terms of social standing, with broad regional accents at the bottom.

Mompean and Hernández-Campoy (2001) point out some advantages of using RP as a standard for EFL:

- Sociolinguistically, RP has shown to be more advantageous in terms of social status and education, perceived competence, suitability for more prestigious jobs and elicitation of cooperation from others.
- Native speakers utter value judgements over the correctness, appropriateness and aesthetics of varieties. RP is considered to be more prestigious than other accent variations.
- It is readily available, as it is very easy to find RP constantly spoken by radio and TV announcers, hosts and many public figures.
- It is the most fully described accent in books.

They also point out disadvantages, such as:

- EFL speakers' limitations in their aural comprehension. A minority of English speakers speak RP, therefore it is likely that EFL speakers may understand with difficulty the majority of British speakers. This restriction is objectionable as EFL learners are expected to understand several accents but are exposed to only one.
- RP is an accent more phonetically difficult to acquire than other accents due to non-rhoticity and higher number of diphthongs.
- Sociolinguistically, RP has shown to be less socially attractive than other accent varieties. Social attractiveness includes sincerity, trustworthiness, friendliness, generosity, and so on and RP speakers are perceived to lack that.

Trudgill (2002) claims that while RP as the standard British accent is now declining, Estuary English (EE) is on the rise. However, this is not to suggest that EE is simply a replacement standard, as it has not been 'institutionally imposed' the way RP has. Instead, EE is more a linguistic result of social levelling, rather than imposition. This might be a reflection of a more egalitarian society, which influences language. Thus, the imposition of another new standard would not be reflective of the current trends in British society (as cited in Baratta, 2018, p. 65).

Bias in textbooks

In their seminal paper, Sadker and Zittleman (2007) evaluate gender discrimination in textbooks, and define seven forms of bias. This framework is useful for analysing other types of bias as well, and it has been widely used to analyse not only gender, but also cultural and speaker bias in textbooks. Some of these are relevant to our discussion of accent bias in EFL textbooks, including:

- Invisibility: Minority groups or historical events related to them are not taught becoming part of a null curriculum. Consequently, students are deprived of information about

important parts of society. We could argue, as Mompean and Hernández-Campoy do, that, if some accents or some accent features are not present in the EFL coursebooks, learners are likely to be at a loss to understand them.

- **Fragmentation:** This form of bias occurs when textbooks place information about the minority group in a special section, separating its discussion from the main narrative. Such isolation presents these groups and the issues concerning them as interesting diversions, but not part of the mainstream of history, literature, or the sciences. Accent wise, it could be considered whether regional accents are included in the syllabus only if a particular geographical region is the topic of the lesson or, conversely, whether EFL students can hear different accents regardless of the content of the lesson.
- **Stereotyping:** Assigning rigid roles or traits to all members of a group creates a stereotype that denies individual attributes and differences. In the case of regional accents, it may be worth exploring whether, if present in EFL textbooks, the speakers of different accents are constructed in nuanced or stereotypical ways (e.g. a speaker with a Birmingham accent is uneducated).
- **Unreality:** Curricular materials often depict society in an illusionary manner. Texts often ignore class differences, continuing discrimination, so students are being treated to romanticised and sanitized narratives. In the case of EFL coursebooks and the way they deal with accent exposure, learners are often misled to believe that most speakers of UK society are RP and therefore their culture and lifestyle are homogeneous.

Sherman (2010) emphasises the importance of textbooks as “the centrepiece of most TESOL classrooms”, pointing out the large amount of time students spend working with them and the large amount of instructional decisions teachers make based on them. He points out that “if TESOL teachers fail to confront textbook bias, these educators are implicitly supporting as well as possibly socialising their students into accepting it” (p.27).

Literature review

What are the models of pronunciation like in Argentina?

In his discussion of the evolution of the standard for British pronunciation, Upton (2012) reviews not only the recent changes in RP—the historical model for pronunciation—but also the testimonies of two EFL professionals, one of them from Argentina, which is of special interest for us. Mr José Tiziani, a phonetics lecturer, teacher trainer, language school coordinator and EFL teacher, denounces how obsolete the language descriptions are and the conservatism of the models for teacher-training pronunciation. He says:

Sociolinguistic variation in description cannot but be welcome in the Argentine EFL context, even when RP is bound to be the set model choice for many years to come. Additionally, updated descriptions need to find a way into ELT material aimed both at pronunciation training specifically and at language teaching in general. (...) We must adopt a model for pronunciation instruction, and it better be an updated one”. (as cited in Upton, 2012, p. 69)

Upton (2012) concludes that there seems to be a need to acknowledge linguistic change, and “embrace advanced or even more speculative features of English pronunciation than might realistically be admitted to RP at present (T-glottalling and L-vocalisation, for example)” (p. 70).

What accents are there in EFL books?

As Huber (2022) remarks, much more attention is paid in the literature to the distinction between native and non-native accents than to the plurality of native standards. He says:

In other words, while the underrepresentation of non-native speakers and their lingua franca English varieties is a common theme in applied linguistics literature (...), the fact that the native standards themselves are diverse and not equally represented in different segments of language teaching is much less in the spotlight. (Su, 2016)

For example, in his exploration of cultural bias, Sherman (2010) analyses how the non-native speakers are being presented in comparison to native speakers in EFL textbooks. There is indeed bias towards the non-native speaker, in the forms of fragmentation, as well as the social roles they are attributed. Additionally, Sherman points out that other areas that need further study are English varieties and international English in EFL materials, as he points out that native speakers in the textbooks he analysed tended to use a GA accent, and the non-natives tended to also use an accented, albeit standard GA.

In this respect, it is interesting to review Scheiwe’s (2022) research on what varieties of English are present in German EFL textbooks. She points out:

the apparent general consensus among scholars is that ELT materials should include more variation—and more specifically more different varieties of English—as there has been little focus on the representation of individual varieties, and variation within these varieties, in these materials. (p. 61)

It has been shown that exposure to and familiarity with World Englishes contributes to higher perceived comprehensibility in learners, and the advantages of being exposed to different accents of English include easier accommodation to and understanding of interlocutors with a different L1 (as cited in Scheiwe, 2010, p. 61).

The scarcity of further papers exploring the issue of exposure to different native English varieties in educational materials points to a need to further enquire about the topic of accent bias in EFL textbooks.

Interestingly, Huber explores the question of how and to what extent the pluricentricity of English is reflected in specific textbook series, as he does a research akin to ours and analyses two EFL coursebook series that are widely used in Hungary, covering the full range of CEFR levels from A1 to C1. Huber argues that an ideal textbook should contain audio materials from a wide range of standard varieties at all linguistic levels. Pluricentricity goes beyond vocabulary, and it manifests itself at all levels of the linguistic system, from phonetics and phonology to grammar and pragmatics.

Huber advocates for a gradual introduction of pluricentric content, admitting that it is not worth introducing too much linguistic variety at the beginning of the language learning process because of the extra burden on learners. In his research, Huber finds that the “meaningful coexistence” of divergent norms is largely absent in the textbooks he analysed and there is a very strong British English dominance. Since British English is only one of the two (co-)dominant English standards, alongside GA, its hegemony in the textbooks discriminates not only against the non-dominant standard varieties, but also against the dominant American English standard, to the detriment of learners, whose best interest would dictate a balanced presentation of the different standard varieties.

What are students’ attitudes towards accent varieties?

In an overview of the main findings from a European-wide online survey of English pronunciation teaching practices, Henderson et al (2012) find that university students recognise the relevance of native speaker models and express a strong preference for RP. However, they do not necessarily believe they will be able to reach the goal of native-like accent. The survey reveals that although RP is still the dominant variety for both reception and production, GA seems to be gaining prevalence. They point out that it might be quite common to find “a mismatch between materials and context when non-native English speakers, who might feel most comfortable teaching RP, are faced with a set of youngsters who, obsessed with American games or TV, have an American accent” (Henderson et al, 2012, p. 24).

When analysing different studies concerning Croatian learners attitudes towards different varieties of accents and their teacher’s accents, Mandaric (2006) reaches the conclusion that

most people are aware of their accent and that they want to sound as native-like as possible, which also proves that, in a way, they do idealize a certain native accent and they consider their goal to achieve it. Nevertheless, they seem to be more liberal towards slight foreign accents than expected, which comes to show that they might prefer a certain accent and they might want to sound as native-like as possible, but their main goal is successful communication. (p.38)

Similarly, Candan (2020) researches the issue in “EFL Learners’ Perceptions on Different Accents of English and (Non) Native English-Speaking Teachers in Pronunciation Teaching”. In the Iranian context, Sa’d (2018) investigated perceptions of non-native English speakers toward accented speech in some parts of his study. He found out that the participants perceived native-speaker accents quite positively, and that they had very clear negative attitudes as well as negative stereotypes toward non-native English speakers’ accents. The participants expressed that they wanted to sound similar to native speakers while speaking English since they considered them as “the best model of English accent” (as cited in Candan, 2020).

There is a prevalence of RP and GA as pronunciation models, and speakers all over the world have ranging attitudes from accepting communicative competence but aspiring to native-like pronunciation, to downright accepting only native-like pronunciation as correct

one, being RP and GA the models to emulate. We can see the relevance of this series of studies for our research in that there is indeed an inherent correlation between the prestige the native accent has and its prevalence in EFL learning.

What are the experiences of native teachers who are not RP speakers?

In this respect, it is worthwhile considering the experiences of native British EFL teachers who are not RP speakers. Is their native accent still positively regarded?

In the paper “Attitudes toward regional British accents in EFL teaching: Student and teacher perspectives”, Baratta and Halenko (2022) carried out an investigation which consisted of interviewing 20 British EFL teachers who are not RP speakers. They were asked to discuss both previous and current teaching experiences in a variety of international settings and in the UK in order to discover attitudes toward their accents in professional contexts of teaching.

Overall, the teacher testimonials report the teachers regard their accents as something to be celebrated, in most cases, rather than derided. This points to the fact that perceptions of accents—and their speakers—are in the ear of the beholder. When teaching students who have no familiarity with regional accents, the fact that such accents are initially difficult to understand is not, in itself, a particularly negative issue, as reported by the participants.

Rather, the results show that the negative stereotyping is absent precisely because of a lack of knowledge regarding not just the accent, but the regional origins and associated stereotypes. Moreover, the lack of familiarity leads students to approach their teachers’ accents with curiosity and interest.

In the cases where teachers did admit to modifying their accents, they presented it as largely a pragmatic response, to aid comprehension. It is important to note that such modification, if chosen by the teachers themselves, is overall accepted. But for one of the interviewed teachers who was specifically told by a staff member to change to more Southern pronunciation, the picture is more complex. In this case, it was suggested that her Northern accent was a liability for teaching. But overall, it is clear that in spite of such negative comments made about teachers’ accents, the students themselves were accepting of the (mostly) Northern accents, in a variety of countries where teachers were employed.

These findings exemplify the linguistic reality of accent variety in the UK. Any negativity toward teachers’ accents does not derive from their students but rather, it is the staff—themselves native British speakers—who suggest changes to neutralise the teachers’ accents. This illustrates that there is indeed a suggested ‘standard’ or ‘teaching’ accent. Nonetheless, the teachers otherwise were able to use their ‘native’ accents to the benefit of their students: the experience of teaching overseas helped to avoid any ‘linguistic baggage’ being replicated there.

This paper sheds light on the general accent modification by teachers, and student’s limited exposure to accents. RP prestige is tangible in EFL teaching institutions, as is the effect that it has on the way native teachers speak, and the effect on students who encounter such accents.

What's the effect of exposure to accents on listening comprehension?

Buyukahiska and Uyar (2019) study the effects of different accents on listening comprehension using seven different listening tapes in different accents. The rationale for this choice was that English is a lingua franca. Therefore, it may display a diverse range of characteristics, as some words may be pronounced differently by different speakers around the world. The authors argue that this is a neglected matter in EFL classroom settings, where the listening skill is usually practised with pedagogical tapes recorded in a presumably monolithic native British accent, far away from reflecting the real use of the language outside the classroom.

Not surprisingly, they find that the most easily understood accent by a good margin (20%) is British, followed by Australian (60% of success) and Argentinian and Chinese (40% of success). It is worth mentioning that the worst ranked accent was a native one, Irish. Their findings suggested that participants were at a disadvantage when practising listening skills based on a particular accent they are not familiar with, while performing with remarkable success in tests based on accents they were familiar with.

Buyukahiska and Uyar conclude:

In the case of the problems with the Irish accent, the distinctive pronunciation style of the Irish people probably caused participants to perform a poor level of success. In a gap-filling test in which basic vocabulary items of English language were expected to be recognized, the participants failed. It is disputable whether the result is shocking or justifiable for participants in a test with very basic vocabulary items asked, such as babies, married, lot, town, and so on. It is rather justifiable when the pronunciation differences are examined. For example, a very basic word town is normally pronounced as /taʊn/ in British accent. However, the Irish woman speaking in the tape pronounced it as /tam/. (...) When all these factors are taken into account, the reason behind the low level of success becomes clear. All in all, it is ascertained from the current study that “greater familiarity with an English accent increases overall listening comprehension” (White et al., 2016, p. 7). It is evidently clear that people from different nationalities may tend to pronounce some words differently. The listeners actually knew the word but they could not recognize it when they were being tested. [...] Various listening texts including different accents and nationalities in language classrooms would help learners be aware of these distinctions. The students should be more aware of different Englishes spoken all around the world, as well as different dialects and accents (Kağıtçı Yıldız, p. 2017). However, the current education system in most of the language classrooms does not seem to have any concerns about this issue, especially for listening activities. (p. 1389)

Huber's (2022) final remarks then are of interest to our research, as he offers suggestions towards the creation of more pluricentric-oriented textbooks. These are goalposts against which we may assess the performance of the selected material. Some points of special interest to us are:

- Greater linguistic variety is necessary in the reading and listening comprehension tasks, pointing towards a balanced, cross-regional representation in the receptive skills.
- The communicative scope of the foreign language taught should be maximised by regularly presenting a wide range of standard varieties.
- Pluricentricity should be presented in as diverse ways as possible, covering a wide variety of topics.
- After a neutral beginner level, non-dominant varieties should gradually gain more and more ground.

Methodology

Data analysis tools

Following the framework for bias proposed by Sadker and Zittlerman, there are aspects of accent bias that would be better addressed through quantitative methods whereas others would be better explored through qualitative methods.

In the case of Invisibility, we explored:

- the proportion of the listening audios in the EFL textbooks that feature non-RP native British speakers,
- the degree to which broad or neutralised varieties are featured,
- the correspondence between putative origin of speakers and the phonological features they display.

Whenever possible, we aimed to identify the exposure provided for the different British accents, as identified by certain phonological markers. These aspects of bias call for a quantitative analysis.

On the other hand, other aspects of bias call for a more qualitative approach:

- In the case of Fragmentation, we aim to explore whether the varieties included are depicted in geographically marked contexts or if they can be encountered in a variety of linguistic contexts.
- In the case of Stereotyping, we aim to explore whether non-RP speakers are portrayed in ways that reproduce prejudice. Therefore we tracked whether non-RP speakers are cast in expert roles or non-expert roles in interactions or monologues, and whether they appear as “neutral” narrators in texts.

Through the analysis of these variables, we tried to gain insight on the level of Unreality in the portrayal of British English accents in the EFL textbooks analysed.

Accent description and markers

Following the accent descriptions in Collins and Mees (2013), we designed a comparative chart of the different phonological features of accent varieties. Based on it, we decided to use some of these features as markers of accent variety, because their phonemic

realization contrasts with the RP realization in a number of accents, and therefore can reliably be used to identify non-RP varieties.

Accent markers selected include:

- CONSONANTS
 - rhoticity and /r/ realisation
 - th-fronting and th-stopping
 - glottalisation
 - h-dropping
- VOWEL SOUNDS
 - BATH/TRAP replacement
 - STRUT phonemic status and allophonic realisations (quality: e.g.:if similar to FOOT)
 - PRICE, FACE and GOAT: vocalic glide vs steady vowel, as well as quality
 - MOUTH quality

There are other markers that can be considered for the identification of specific accents, both at the level of individual sounds (e.g. /x/ phoneme in Scottish English) and suprasegmental level (yod coalescence in stressed syllables in EE, or a prevalence of rising intonation patterns).

Data collection tools

As stated before, it is our concern to gauge accent bias in EFL coursebooks as a general tendency, across different CEFR levels, and in different publishing houses. Therefore, four courses from different editorials were selected for the analysis:

- *Solutions* (3rd edition) by Oxford University Press (elementary, pre-intermediate, upper-intermediate)
- *Gold Experience* (2nd edition) by Pearson (A2, B1, B2)
- *Gateway 2nd edition / Gateway to the world* by Macmillan (A1+, B1, B2)
- *Achievers* by Richmond (A1+, B1, B2)

These materials were selected because they are coursebooks targeted toward teenagers, they encompass the different levels proposed by CEFR, they are available in Argentina, they require similar contact hours for classroom application, and they have been published within the last decade.

We chose a unit from each textbook so that it would be possible to assess the audios in textbooks of the same level that address similar topics. Our intention in doing so is to reduce variables so that the differences that arise in the different coursebook series can be ascribed to their pedagogical approach rather than constraints emerging from linguistic or subject-matter characteristics.

We compared and contrasted the coursebooks and selected the most similar units for each level. The units selected for the Elementary/A1+-A2 level address holidays and travelling. The units selected for the Pre-intermediate/B1 level address environmental issues. Finally, the units selected for the Upper-intermediate/B2 level address social issues. Another reason that weighed in our choice was that the topics selected created opportunities to deal with different geographic areas and thus, provide opportunities for speakers of a variety of origins to arise in a realistic manner.

Discussion

All in all, quantitatively British non-RP accents are underrepresented (see chart 1). Some books outright did not feature any non-RP speakers at all. This is the case for Solutions Elementary and Gateway to the World B2.

In comparison to non-native and GA speakers, there is a slightly higher representation of British native speakers with an accent other than RP. However, every two speakers displaying any of the markers we selected for non-RP British accents, there was one speaker using RP even though it did not make sense for them to do so (see non-correspondence).

-	Solutions	Gold Exp	Gateway	Achievers	total	%
total speakers	162	111	97	120	490	-
RP	146	89	92	93	420	85,71%
British NON-RP	7	10	4	11	32	6,53%
NON-Brit natives	9	4	1	4	18	3,67%
non-native	0	8	0	12	20	4,08%
non-correspondence	9	1	3	2	15	3,06%
overall non-RP per coursebook	9,88%	19,82%	5,15%	22,50%	14,29%	-

Chart 1- Number of speakers according to origin in relation to coursebook lines, and percentages of added totals

For instance, in Solutions Elementary, there is an audio in which a Colombian runner living in New York is interviewed in regards to the New York Marathon. Both the interviewer and the woman speak RP, instead of GA, or, in the case of the runner, a non-native, Spanish accent. Moreover, in Gold Experience A2, a boy whose origin was Welsh with Argentinian parents also spoke RP. Some of the features regarding the Welsh accent would also be expected in speakers whose L1 is Spanish (such as clear L in all positions, H-dropping and tap R), but none of these were present, whatsoever. The boy had an RP accent.

Another interesting finding was that British non-RP speakers were not equally represented in student's books and workbooks. There is a higher representation overall in the workbooks than in the student's books. Even though there is a slightly higher representation of non-RP accents in general (non-native, native non-British and British non-RP considered together) in student books rather than workbooks, there are proportionally more British non-RP speakers in workbooks, specially in the intermediate and

upper-intermediate levels. Some books in which this was true specifically were Gold Experience A2, Achievers A1+, Solutions Pre-Intermediate, Achievers B1, Solutions Upper-Intermediate, and Gold Experience B2. There are coursebooks in which, for the selected units, there were more British non-RP speakers in the students books rather than the workbooks, but there seems to be a general tendency worthy of our attention in the distribution pattern aforementioned (see chart 2).

A1-A2/Elementary level				
-	SB	%	WB	%
total speakers	158	-	71	-
RP	141	89,24%	65	91,55%
British NON-RP	8	5,06%	4	5,63%
Non-British natives	4	2,53%	2	2,82%
Non-native	4	2,53%	0	0,00%
non correspondence	4	2,53%	3	4,23%
overall non-RP	10,13%	-	8,45%	-
B1/Pre-Intermediate				
-	SB	%	WB	%
total speakers	76	-	40	-
RP	59	77,63%	34	85,00%
British NON-RP	6	7,89%	4	10,00%
Non-British natives	8	10,53%	0	0,00%
Non-native	5	6,58%	2	5,00%
non correspondence	2	2,63%	2	5,00%
overall non-RP	25,00%	-	15,00%	-
B2/Upper intermédiaire				
-	SB	%	WB	%
total speakers	83	-	62	-
RP	68	81,93%	43	69,35%
British NON-RP	5	6,02%	6	9,68%
Non-British natives	4	4,82%	1	1,61%
Non-native	6	7,23%	3	4,84%
non correspondence	2	2,41%	2	3,23%
overall non-rp	18,07%	-	16,13%	-

Chart 2- SB/WB distribution speakers of different origins according to CEFR level.

Further observation can be made as regards the representation of British non-RP speakers in EFL coursebooks. When looking at the speakers in non-interactive roles, such as narrator, grammar cue or pronunciation model, we find that 97,7% of them are RP. There is a 2,3% that are British non-RP, but considering that there is an overall 3% of non-correspondence between putative origin and RP accent, those few instances of non-RP speakers in these roles is negligible.

There is marked variation in the degree of representation across the different coursebook lines created by the different publishing houses (see chart 3), but this variation rarely, if ever, seems to follow a principle of gradual introduction, that is to say, featuring greater variability as the CEFR level increases.

-	Solutions	Gold Exp	Gateway	Achievers
total speakers	%	%	%	%
RP	90,12%	80,18%	94,85%	77,50%
British NON-RP	4,32%	9,01%	4,12%	9,17%
NON-Brit natives	5,56%	3,60%	1,03%	3,33%
non-native	0,00%	7,21%	0,00%	10,00%
non-correspondence	5,56%	0,90%	3,09%	1,67%

Chart 3- percentage of speakers of different origin in relation to coursebook lines.

In the case of Gateway, by Macmillan, there are the fewest total speakers (97) in the highest proportion of RP speakers (95%) and the lowest overall British non-RP representation (4%). This line does not feature non-native speakers. There is one British non-RP speaker in the A1+ level, three in the B1 level, and none in the B2 level. However, in the latter, in a pronunciation model, there is a pronunciation feature in a word only that corresponds with a British non-RP accent (STRUT vowel sound replaced by FOOT vowel sound in “destruction”). As there are no other accompanying instances to support the claim that this was a non-RP speaker, we chose not to label this speaker as having a British non-RP accent.

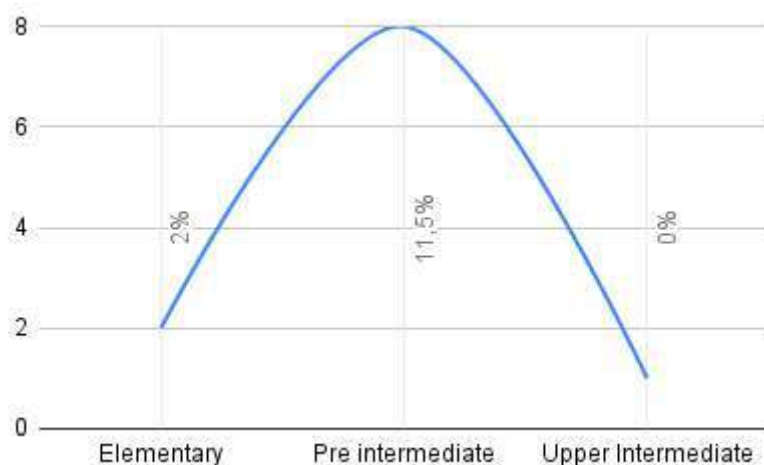


Fig. 1- percentage of non-RP speakers and number of phonological markers across levels in Gateway coursebooks

In the case of Solutions, by Oxford University Press, we observe one of the highest proportion of RP speakers (90%) in correlation to the highest rate of non-correspondence (5,5%), which can be interpreted as a tendency to include speakers of different origins but ascribing an RP accent to them. There is no representation whatsoever of non-native

speakers, and there is a higher number of non-British natives (5,5% all GA) than British non-RP speakers (4,3%).

Solutions is the coursebook line with the most speakers overall (162). However, it displays one of the lowest rates of representation of non-RP accents (4,3%), with only 16 instances across the three levels analysed. However small the representation is in numbers, the pattern in which the British non-RP speakers is presented follows to an extent the principle of gradual introduction:

- There is an increase in the amount of non-RP phonological features displayed as the level is higher.
- In spite of that, the level which presents the most British non-RP speakers is Pre-Intermediate, followed by the Upper-Intermediate level.

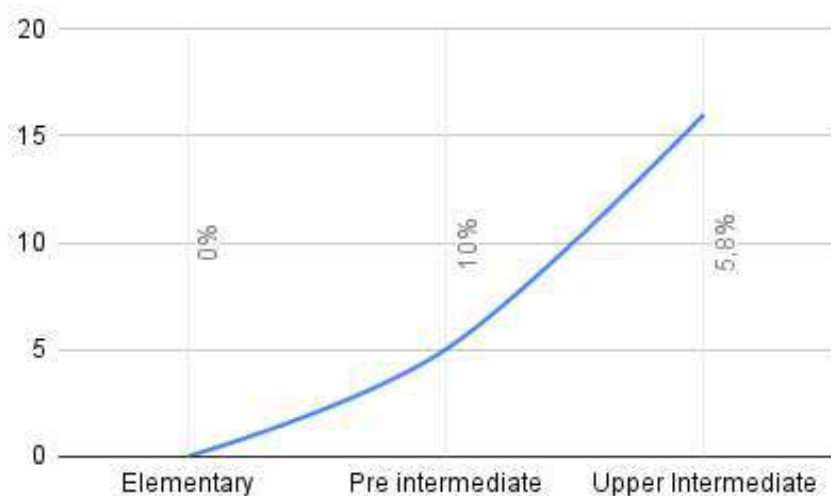


Fig. 2- percentage of non-RP speakers and number of phonological markers across levels in Solutions coursebooks

In the Gold Experience line, by Pearson, out of 111 speakers, only 9% are British non-RP speakers, alongside an additional 10% of non-RP representation, composed by GA speakers and non-natives in the roles of students doing exam tasks; the remaining 80% of speakers being RP.

As regards the principle of gradual introduction, if we disregard the B1 level—which features only 1 British non-RP speaker—when comparing the A2 and the B2 level, there seems to be some adherence to the principle of gradual introduction: not only is there a greater proportion of British non-RP speakers in the latter but also a bigger number of phonological markers.

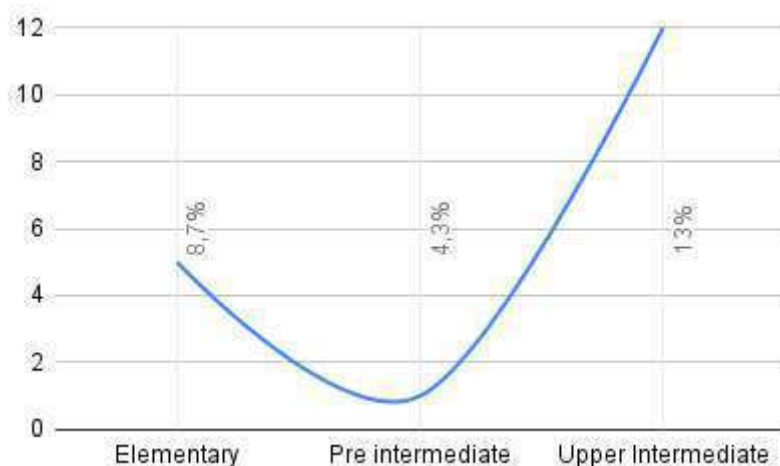


Fig. 3- percentage of non-RP speakers and number of phonological markers across levels in Gold Experience coursebooks.

In the case of Achievers, by Richmond, there are 120 speakers, and it features the lowest proportion of RP speakers among the coursebook lines analysed (77,5%). The non-RP representation (22,5%) is made up of non-natives (10%), British non-RP speakers (9%) and GA (3,5%). Rather than a gradual introduction, there is a steady representation of British non-RP accents as regards both the number of speakers and pronunciation features across levels.

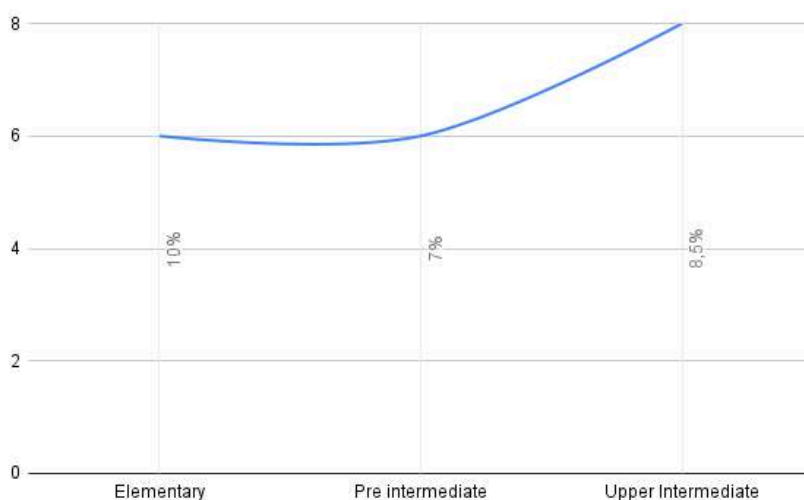


Fig. 4- percentage of non-RP speakers and number of phonological markers across levels in Achievers coursebooks

In qualitative terms, we analysed both speaker status and the degree of neutralisation of their accents. As regards the status of speakers in interaction exchanges, we found that RP speakers are not represented in the same proportions as British non-RP speakers, but not in ways that we had initially expected. While a quarter of RP speakers are depicted in expert roles, a third of British non-RP speakers are cast in expert roles.

		British non-RP roles												
		Solutions			Achievers			Gold Experience			Gateway			
		e.	p-i	u-i	A1+	B1	B2	A2	B1	B2	A1+	B1	B2	total
narrator/cue	-	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	3
expert		0	0	1	1	0	2	1	1	2	0	1	0	9
non-expert		0	4	2	3	2	1	3	0	2	1	0	0	18
total		0	4	3	5	2	4	5	1	4	1	1	0	30
		RP roles												
		Solutions			Achievers			Gold Experience			Gateway			
		e.	p-i	u-i	A1+	B1	B2	A2	B1	B2	A1+	B1	B2	total
narrator/cue	-	12	2	20	11	7	21	19	8	3	6	6	11	126
expert		11	11	13	1	1	6	2	5	2	8	2	3	65
non-expert		47	17	13	25	12	9	28	5	17	39	15	2	229
total		70	30	46	37	20	36	49	18	22	53	23	16	420

Chart 4- Speaker roles according to accent for RP and British non-RP speakers

It is worth mentioning that the representation of British non-RP accents found in all coursebooks is that of neutralised accents. The various markers we had selected to identify non-RP accents were not represented in similar proportions. Taking into account the number and distribution of the instances of markers identified:

It is worth mentioning that the representation of British non-RP accents found in all coursebooks is that of neutralised accents. The various markers we had selected to identify non-RP accents were not represented in similar proportions. Taking into account the number and distribution of the instances of markers identified:

- Some markers were consistently represented:
 - STRUT represented 23% of all instances of markers identified.
 - Glottalisation represented 21,5% of all instances of markers identified.
 - Rising Intonation represented 14% of all instances of markers identified.
- Some markers were present as isolated examples:
 - Rhoticity and r-realisation represented 8,5% of all instances.
 - L-vocalisation represented 5,7% of all instances.
 - FACE represented 5,7% of all instances
- Some markers were heavily underrepresented or not present at all:
 - Yod-coalescence and MOUTH represented 4,5% and appeared in two out of the twelve coursebooks analysed, each.

- BATH-TRAP replacement represented 2,8% and appeared only twice in the coursebooks analysed: once in Achievers B1 and once in Gateway B1.
- PRICE represented 2,8% and appeared in only one coursebook analysed: Solutions Upper Intermediate
- Th-stopping, h-dropping, t-voicing, GOAT, KIT opening, GOOSE fronting and FLEECE merger appear only once each in all the coursebooks analysed.
- Th-fronting does not appear at all across the twelve books analysed.

Out of the 32 speakers labelled as British non-RP, there are only 9 speakers who can be identified as having a specific accent whereas the remaining 23 display only one non-RP pronunciation marker and therefore could not be reliably labelled with any specific accent. Out of the 9 identified speakers, 3 speakers feature Estuary English, both North and West Country were spoken by 2 speakers each, and the Republic of Ireland accent and Scottish accent are featured by 1 speaker each.

Some accent variations which should have big representation population-wise, such as West and East Midlands (16% of British population), East Anglia (9%) and Liverpool (7,5%), are not found in the coursebook units analysed. Other regional accents with a smaller population which are not represented either are Welsh (4,5%), Geordie (4%) and Northern Irish (2,75%). MLA (Multicultural London English) is not represented either.

Conclusions

Following the framework for bias proposed by Sadker and Zittlerman (2007), there are aspects of accent bias that were confirmed by our research. There is an important degree of Invisibility and Fragmentation in the depiction of non-RP standard varieties and an overall Unreal portrayal of the accents and their variability.

In the case of Fragmentation, we could not confirm a correspondence between non-RP speakers and topics. The vast majority of them had an unspecified origin, and the topic they discussed—one out of three of them as experts—was not necessarily connected to their place of origin. It is worth noticing, though, that in many of the cases in which we did identify a specific accent, there were explicit mentions of region (such as a Scottish speaker talking about the Scottish referendum or Mark O'Hara, the Irish speaker with a conspicuous Irish surname).

Nevertheless, we found Fragmentation as regards the distribution of these speakers in the coursebook material. There is an overall tendency to a higher representation of British non-RP speakers in workbook material. As the workbook material is less likely to be covered by students in the classroom, it therefore might be disregarded by both students and teachers, which points to de-prioritisation of regional accents. Students then, are bound to miss out on the few chances provided by coursebooks to be exposed to non-dominant varieties. The hegemony of RP in the coursebook material construes British non-RP varieties as bonuses for the dutiful student who completes all of their homework. This implies a

relegation of British non-RP varieties to audios that students will probably listen to on their own, without their teacher's guidance. In turn, this creates fewer opportunities to make the British non-RP input salient, and therefore available for noticing and processing. Additionally, as Buyukahiska and Uyar (2019) point out, students are less likely to succeed in listening tasks featuring accents they are not familiar with; consequently, the dutiful student who does take advantage of the chance to listen to variety (framed as practice at home) may fail to complete these tasks and become negatively predisposed to non-RP accents.

As regards Invisibility, we would like to highlight that even though we expected to find RP represented in higher percentages than the actual RP speaker population in the UK can account for, we were surprised to find that some books did not feature speakers other than RP, regardless of the CEFR level. The erasure of not only non-native speakers, and native speakers from other countries, but also of vast swaths of British speakers, reaffirms the dominant status of RP as the monolithic "British accent" and the desirable variety for EFL settings to reproduce and aspire to. The prevalence of RP as the dominant inner circle variety is true to the point that in some coursebooks there are more speakers using RP in spite of their putative origins (non dominant inner circle or expanding circle), than speakers who are British non-RP (and actually display inner circle non-dominant features.)

We cannot fail to mention, as regards Invisibility, that some of the British varieties with the least prestige, such as the Midlands accent and the Scouse accent, were the ones that were not represented at all in the coursebook material we analysed, in direct correlation to the ideologised values of British accents discussed by Bishop and Coupland (2007). Similarly, the varieties that are included in the coursebooks are those which enjoy a greater prestige or social attractiveness, such as London and southern varieties or GA, or speaker pride, such as Northern English and the Celtic varieties.

Additionally, the phonological markers that were underrepresented or absent are precisely also those which carry a negative social connotation, such as th-fronting. The absence of broad accents and the generalised neutralisation of British non-RP accents seem to reproduce the social pressure that speakers face to hide their regional origins to gain social upward mobility, as described by Baratta and Halenko (2022).

The British non-RP speakers in the coursebooks might be prominently depicted as experts, but they do so at the cost of masking their regional identity, just as real life speakers. In many cases, the coursebook speakers used the phonological markers inconsistently, or used a single marker of a non-RP accent and not others that are expected to co-occur with them. For example, in Solutions Upper-Intermediate there is a speaker, identified as Charlotte from Bristol, who displays some features of a West Country accent such as rhoticity and GOOSE fronting but did not produce the expected allophones in PRICE ("my mind") and MOUTH ("thousand"), using the RP allophone instead. She did not use glottalisation or th-stopping either, which are also expected features of a West Country accent.

In Gold Experience there are some instances of vox pops, in which real people are interviewed (all of which spoke in an RP accent). This drew our attention to delivery in the voice acting in other audios. In many instances, the topic of the lesson justified the presence of non-RP speakers, but the actors put on an RP accent (e.g. a reporter in New York with RP accent or two RP speakers discussing living in Brighton). In other cases, it was noticeable that the actors were putting on accents with various degrees of success, not only for the British non-RP accents, as described before, but for GA and non-natives as well. As Spanish L1 speakers ourselves, we found it especially jarring how non-natives sounded, in many cases displaying features that do not make sense as transfer from our native language. This was also true for GA, as we identified many instances in which markers such as rhoticity and R-colouring were present, but the RP vowel system was used, including the LOT vowel and marked length contrast, both of which are absent in GA. In other cases, we could identify a single instance of a marker in a listening text, in what we could only interpret as a slip of the voice actor aiming to do RP. These observations are similar to those made by Sherman (2010), who finds that all speakers are made to use the dominant inner circle variety (in their case, GA), with the concession of sometimes putting “an accent” in their delivery.

Be it as regards the proportion of speakers, or their phonological features and their distribution, there is a high level of Unreality in the portrayal of British English accents in the EFL textbooks analysed. If we assess our findings against Huber’s (2022) goalposts, we can conclude that:

- There is indeed, quantitatively, a need for greater linguistic variety in the audio materials, in a more balanced, cross-regional representation.
- There is not a clear, gradual introduction of non-dominant varieties, which will imply a greater commitment to showcase not only a bigger number of non-RP speakers as the CEFR levels progress, but also a wider variety of phonological features associated with the different varieties.
- There is a narrow communicative scope, in that for language reception more instances of variety are necessary, as there are only scarce instances of non-RP speakers, practically all of them in interactional exchanges. But also, there is a narrow communicative scope in that models for production and imitation—that is, language presented outside of interactional exchanges—are only presented in RP, not opening up opportunities for international intelligibility to be discussed.

As for the teaching implications of our research, even though the different lines of coursebooks display varied degrees of accent bias, in all cases we would recommend to supplement the listening materials with real life input (such as songs, vox pops, interviews with famous people and so on) to give students greater exposure to variety. Additionally, it is recommended not to relegate the instances of non-RP accents found in the coursebooks to practice outside of the classroom.

On the one hand, it is of paramount importance for language reception to broaden the students’ horizons. Teachers should not expect students to adopt a Scouse or a Brummie accent but making them explicitly aware of their existence and the differences in realization

with the RP accent they heard in coursebooks will foster further, and more real, aural comprehension.

On the other, it is recommended to adopt the perspective of international intelligibility for language production (Walker, 2021), in order to raise awareness of language accent variability. With the rise of English as a lingua franca, the status of native accents as the goal for pronunciation is put into question. Instead, the international community should aim for intelligibility, which implies a different set of goals. Vowel length, rather than quality, the consonant inventory (except for the dental fricatives), consonant clusters and nuclear stress make up a lingua franca core. If we let go of a fossilised RP as a model, we could set more realistic goals, and ask ourselves: Is there a need to force Spanish-speaking students into a non-rhotic accent? Or to produce a centralised STRUT instead of a back one, as suggested by the spelling, and as it is indeed, produced by many native speakers? Or insist they produce a BATH/TRAP split, when many native speakers produce a merger, rhyming *chance* with *can*? In order to avoid a negative consonant conflation (/s/ in place of /θ/), is it not better to present TH-stopping or TH-fronting as possible allophones?

Additionally, teachers, who act as pronunciation models for their students, should probably follow Upton's advice and embrace a more modern, pluricentric approach to pronunciation and move away from conservative textbook RP in order to better represent real speech, and prepare students for real intercultural communication.

Bibliography

- Baratta, A. (2018). *Accent and teacher identity in Britain: Linguistic favouritism and imposed identities*. Bloomsbury Publishing.
- Baratta, A., & Halenko, N. (2022). Attitudes toward regional British accents in EFL teaching: Student and teacher perspectives. *Linguistics and Education*, 67, 101018.
- Büyükahiska, D., & Uyar, A. C. (2019). The effects of different accents on listening comprehension in EFL classes. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1369-1394.
- Candan, K., & Inal, D. (2020). EFL Learners' Perceptions on Different Accents of English and (Non) Native English-Speaking Teachers in Pronunciation Teaching: A Case Study through the Lens of English as an International Language. *Journal of English as an International Language*, 15(2), 119-144.
- Colins, B., & Mees, I. M. (2013). *Practical phonetics and phonology*. Routledge
- Coupland, N., & Bishop, H. (2007). Ideologised values for British accents 1. *Journal of sociolinguistics*, 11(1), 74-93.
- Henderson, A., Frost, D., Tergujeff, E., Kautzsch, A., Murphy, D., Kirkova-Naskova, A., ... & Curnick, L. (2012). English pronunciation teaching in Europe survey: Selected results. *Research in language*.

- Huber, M. I. (2022). EFL coursebooks and the pluricentricity of English. *Freeside Europe Online Academic Journal*, 1-22.
- Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge university press.
- Lindsey, G. (2019). *English after RP: Standard British pronunciation today*. Springer.
- Mandarić, I. (2016). *EFL Learners Attitudes Towards Various English Accents* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of English Language and Literature).
- Mompeán-González, J. A., Hernández-Campoy, J. M., DE LA CRUZ, I., SANTAMARÍA, C., TEJEDOR, C., & VALERO, C. (2001). *Advantages and Disadvantages of RP as an EFL Model of Pronunciation*. DE LA CRUZ, I.; SANTAMARÍA, C.; TEJEDOR, C, 707-713.
- Sadker, D., & Zittleman, K. (2007). Gender bias: From colonial America to today's classrooms. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 135-169.
- Scheiwe, L. (2022). Evaluating Accents of English in ELT Textbooks Used at German Secondary Schools.
- Sherman, J. E. (2010). Uncovering cultural bias in EFL textbooks. *Issues in Applied Linguistics* 18, no. 1
- Upton, C., & Hickey, R. (2012). An evolving standard British English pronunciation model. *Standards of English: Codified varieties around the world*, 55-71.
- Walker, R. (2021). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford University Press.



Senderos de expresión. Literatura y sensibilización estética en el nivel medio

Paola Romina Glorio

EESO N.º 211 Dr. Félix Pagani

paolaglorio@gmail.com

Resumen

Este proyecto institucional se originó en un curso de nivel medio, donde los/as estudiantes mostraban desinterés por las propuestas áulicas brindadas, manifestándolo por medio de la apatía y en algunos casos de violencia. Desde la asignatura Lengua y Literatura, comenzó a pensarse en la creación de un espacio vinculado con la lectura literaria y su relación con diversas expresiones artísticas, capaz de incentivar a estos/as alumnos/as a transformar su recorrido escolar, personal y social. Se los/as invitó a formar grupos según sus intereses para crear estaciones de lectura vinculadas con el teatro, narraciones y juegos literarios, poesías, etc. por las cuales transitaban alumnos/as y docentes en una jornada especial. Por medio del disfrute y el juego se intentó demostrar el valor y las posibilidades de sensibilización y reflexión que ofrecen las expresiones artísticas, así como el trabajo en equipo. Los/as estudiantes trabajaron durante meses en cada una de las propuestas. Se requirió la colaboración de distintos actores institucionales, trabajo interdisciplinario y así se logró la realización de dicha jornada. De esta manera, desde el 2019 se desarrolla este proyecto, año tras año adaptando el formato, los textos seleccionados y las actividades propuestas a los intereses de los/as jóvenes que asisten para seguir expresando los modos de leer que los/as habitan.

Palabras claves: lecturas, arte, expresión, abordaje interdisciplinario.

Introducción

El origen de un proyecto

Si consideramos que las prácticas sociales de la oralidad y la escritura son imprescindibles para vivir en sociedad, y que como institución educativa la escuela debe brindar las herramientas para desarrollarlas, la función de la lectura en la educación tiene un doble abordaje. Esta práctica cambiante y dinámica se configura en relación con distintos soportes y escenas que permiten analizar rupturas y continuidades, como también reflexionar sobre los sentidos de las mismas y la relación que podemos establecer desde lo individual y colectivo.

La E.E.S.O. N.º 211 Dr. Félix Pagani de la localidad de Cañada de Gómez, provincia de Santa Fe, se encuentra ubicada en el centro de la ciudad, compartiendo edificio con tres instituciones educativas. Esta escuela de educación media funciona en el turno tarde con dos divisiones (1.º y 2.º año) y en el turno vespertino con cursos de 1.º a 5.º año, contando en el ciclo orientado con dos divisiones. En general, los/as estudiantes que asisten viven en la periferia de la localidad y la mayoría de ellos/as asisten en el turno vespertino ya que trabajan para ayudar a sus familias o son sostén de las mismas por ser padres o madres adolescentes; en otros casos han atravesado reiteradas repitencias y/o abandono escolar por situaciones vinculadas con problemas de aprendizaje, como también personales, económicos y sociales, por ello sus edades varían entre los 12 y 20 años.

Este proyecto originado en el año 2019 en 1.º año del turno vespertino, surge frente al desinterés por las propuestas áulicas brindadas cotidianamente. La violencia y el malestar presentes en cada clase perjudicaban el desarrollo de las mismas, por lo cual se pensó, desde el área de Lengua y Literatura, en la creación de este proyecto como un espacio para brindar a los/as alumnos/as un sitio de protagonismo, donde pudieran demostrar al resto de la institución (y a ellos/as mismos/as) lo que son capaces de lograr.

Luego de charlas informales, entrevistas y encuestas se pudo evidenciar que los/as estudiantes no tenían conexión con expresiones artísticas, ni contaban con espacios propicios para sentirse traspasados por ellas más que los momentos brindados en la escuela. Esta problemática atraviesa e invade muchos ámbitos relacionados con los entornos y sitios; con las necesidades individuales, grupales e institucionales que van más allá de lo económico; con los problemas de escucha, comprensión lectora, reflexión, sensibilidad y expresión.

Como educadores/as somos conscientes de que tenemos un gran compromiso en el acompañamiento de las diversas trayectorias estudiantiles y en las relaciones que podamos generar. Se trata de un desafío, además, porque es necesario provocar un cambio rotundo en las instituciones educativas, donde el deseo de saber se convierta en eje orientador y transformador de las prácticas cotidianas, donde los enunciados teóricos atraviesen cada una de las prácticas y donde la multiplicidad se refleje en la singularidad de cada sujeto y sus

posibles miradas del mundo que lo rodea, en un tiempo y espacio determinado (Méndez, 2017).

Resulta prioritario que, como docentes, podamos experimentar y sentir el placer de la lectura literaria y las expresiones artísticas. “Es muy difícil que ese maestro pueda transmitir un placer que nunca sintió y un interés por algo en lo que nunca se interesó” (Ferreiro, 2008). Para ello, la enseñanza que debemos plantear va más allá de los contenidos, se trata de sentir y contagiar la pasión por la lectura, exhibiendo un amplio corpus de textos de calidad literaria para que así cada estudiante pueda convertirse en un/a lector/a entusiasta, siguiendo un camino que le permita en un futuro aplicar criterios de selección que prioricen lo estético.

Así, teniendo en cuenta que la educación va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos, y que el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida, es necesario motivar el entendimiento, la colaboración, la tolerancia y la comprensión, para hacer de nuestros/as estudiantes, ciudadanos/as capacitados/as para un mundo cada vez más complejo.

Por esto, por medio de este proyecto se intenta convertir el espacio escolar en un lugar donde “aprender a leer” los distintos contextos y situaciones cotidianas no sea un simple aprendizaje más, sino todo un recorrido plagado de aprendizajes significativos y propuestas educativas innovadoras que interrumpen un destino social prefijado en el trayecto de cada estudiante y ser humano (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017).

Desarrollo

Iniciando una transformación

Este Proyecto comenzó a pensarse hace varios años, debido a que en algunos cursos del turno vespertino, generalmente los/as alumnos/as se mostraban desinteresados/as por los contenidos y propuestas, y lo manifestaban por medio de la violencia, inasistencias y abandono escolar. Así, observando que tal situación se repetía a comienzos del ciclo lectivo 2019, desde la asignatura Lengua y Literatura se tomó la decisión de intervenir a partir de la creación de propuestas que pudieran ser de interés para los/as estudiantes y para toda la comunidad educativa.

Luego de charlas con los alumnos, directivos y gabinete psicológico, se comenzó a pensar en la posibilidad de crear un proyecto áulico en el cual los jóvenes pudieran tomar decisiones basadas en sus motivaciones e intereses con el acompañamiento y la guía de los/as docentes. De esta manera, se presentó la propuesta de la creación de una jornada artística y literaria, donde este grupo sería el encargado (los/as protagonistas) de presentar al resto de los/as alumnos/as de la escuela el trabajo realizado por ellos/as mismos/as.

En un primer momento surgieron muchas dudas e interrogantes acerca de tal responsabilidad y reapareció la tan temida y repetida frase: “Nosotros/as no podemos hacer eso”. Luego de muchas conversaciones grupales e individuales, lecturas y videos motivadores, algunos temores fueron desapareciendo para dar lugar al entusiasmo y a la confianza de que ellos/as podrían lograr lo que se propusieran.

Se invitó a los/as estudiantes a formar grupos según sus intereses (dibujo, música, escritura, etc.) para crear *Estaciones de lectura* por las cuales transitarían alumnos/as y docentes en una jornada especial. En las mismas se intentaría demostrar los modos de leer presentes en la sociedad y las posibilidades que ello ofrece.

Se crearon diversas estaciones como, por ejemplo, una llamada *Galería de arte*. Allí, un grupo de alumnos/as investigaron en la biblioteca de la escuela e internet acerca de pintores/as reconocidos/as, sus técnicas y pinturas para posteriormente realizar versiones de las mismas y exponerlas en la galería; otros/as buscaron, leyeron y seleccionaron diversos cuentos breves para su posterior lectura en voz alta; un tercer grupo indagó sobre clases de música relacionadas con las prácticas artísticas, por lo que seleccionaron la música clásica para dar ingreso y salida a los/as estudiantes de dicha estación; y un último grupo diseñó la propuesta de lectura y producción para los/as visitantes de la galería, la cual consistió en que luego de escuchar atentamente el cuento seleccionado, deberían plasmar sus sensaciones por medio de colores o dibujos, en bastidores creados previamente.



Fotos de preparativos para la Jornada

Otra estación, llamada *Teatro en las sombras*, consistió en la creación de una historia de terror para ser representada en un teatro de sombras. Los/as alumnos/as se dividieron en grupos e investigaron las diversas formas de representación de dicha clase de teatro, observaron en pantallas y leyeron obras teatrales; crearon un guion teatral que fue grabado con ayuda del profesor de Música de la institución, con voces de estudiantes y efectos para ser reproducida el día del evento. En las horas de Plástica se crearon máscaras y accesorios para trabajar detrás del lienzo y dar mayor verosimilitud a la obra, y con la asistencia de la profesora de Tecnología realizaron lámparas para colocar detrás del lienzo y dar la luz adecuada para la representación.

En la estación llamada *Geoarte*, se decoró el salón con esculturas geométricas creadas con cajas de diversos tamaños en las clases de matemática y se confeccionaron Tangrams gigantes para que los/as asistentes encuentren formas diversas y a partir de ellas puedan crear historias a modo de taller de escritura. Al finalizar dicha jornada todos los miembros de la escuela pudieron apreciar el trabajo realizado y se entusiasmaron con la idea de que se convierta en un proyecto institucional a realizarse cada ciclo lectivo.

Al año siguiente llegó la pandemia y con ella muchas dificultades relacionadas con la virtualidad y la falta de comunicación entre el alumnado y la escuela, ya que la mayoría de los/as jóvenes no contaban con herramientas tecnológicas como computadoras ni celulares.

Así mismo y con mucho esfuerzo se lograron producciones audiovisuales relacionadas con la lectura para intentar sostener el vínculo pedagógico logrado y el acercamiento a la literatura como modo de expresión.

El regreso a la presencialidad en el 2021 trajo gratas sorpresas, como por ejemplo, estudiantes que preguntaban por la realización de la jornada, docentes motivados/as a unirse al proyecto y el pedido de Directivos y alumnos/as de la EEMPA de la localidad para que esta propuesta se realice también en esta institución. De esta manera se comenzó a planificar en ambos establecimientos educativos la puesta en marcha de dos jornadas donde algunos cursos, junto al personal se organizaron para crear nuevas estaciones de lectura para transitar en una noche de expresión, arte y aprendizaje.

Surgieron nuevas ideas en ambas instituciones y se fueron incorporando a la propuesta para que la misma siga siendo atractiva para todos/as los/as participantes. Por ejemplo en una estación se creó un gran “juego de mesa” basado en una novela leída en la institución. Este juego de grandes dimensiones ocupó todo el espacio áulico, y allí los/as participantes debieron avanzar hasta la meta siguiendo las instrucciones e imágenes creadas por sus encargados/as. Algunas de las demás estaciones estuvieron inspiradas en poesías, trabajando en ellas con susurradores; otras con juegos literarios, como por ejemplo, adivinanzas de títulos de obras literarias; otras, a partir de imágenes, como la creación de diálogos para completar grandes historietas realizadas por los/as organizadores/as.

Año a año, cada estación requiere de mucho trabajo, investigación, ensayos, lecturas y creatividad, lo cual se ve plasmado en jornadas artísticas y literarias que logran cautivar la atención de todo el público, quien junto a los/as organizadores/as pueden disfrutar de los distintos modos de leer y comprender el mundo que los/as rodea, llevando adelante esta práctica por medio del disfrute y el placer que ofrece la literatura y las expresiones artísticas.

Persiguiendo y logrando objetivos

Durante la creación y desarrollo de la primera jornada en el año 2019, el grupo fue mostrando una actitud muy distinta a la expuesta a comienzos del ciclo lectivo tanto en su accionar escolar como social, ya que mejoraron notablemente su asistencia, comportamiento y desempeño en las asignaturas, aprobando el grupo en su totalidad 1º año, lo cual provocó que comenzaran a sentirse por primera vez parte de una institución. Tal es así que en su mayoría continuaron realizando trayectorias escolares de calidad sintiendo que son capaces de lograr lo que se propongan y motivando al resto de la escuela, colaborando en cada jornada y actividad que se realiza.

Las prácticas del lenguaje relacionadas con la producción textual oral y/o escrita que lleva adelante este proyecto, resultan instancias imprescindibles para el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas que todo ser humano en proceso de formación debe transitar para lograr un conocimiento más amplio, reflexivo y participativo. Así, tanto el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras, como el trabajo en equipo, brindan a los/as estudiantes la posibilidad de percibir y apropiarse de los conocimientos realmente significativos para su accionar escolar y social, convirtiéndose en ciudadanos/as críticos/as y comprometidos/as.



Fotos tomadas el día de la jornada

Dentro de las distinciones recibidas, la Municipalidad de Cañada de Gómez reconoció año tras año a los/as organizadores/as como estudiantes destacados/as por su accionar en las jornadas realizadas. Directivos y Supervisores elogiaron el proyecto por su desarrollo y resultados; y en el año 2020 el mismo quedó preseleccionado para el premio Vivalectura, por lo cual estudiantes y docentes participaron de diversos encuentros virtuales y radiales donde relataron esta experiencia y sus logros.



Fotos tomadas el día de la jornada

En la actualidad, esta jornada es parte fundamental del Proyecto Institucional Plan de Lectura que lleva adelante la EESO N.º 211 Dr. Félix Pagani, ya que constituye un cierre de actividades desarrolladas durante todo el ciclo lectivo donde se ponen en juego diversidad de contenidos, actividades, lecturas y expresiones que se desarrollan en distintas materias de cada año.

Conclusión

Los protagonistas de una transformación

En la actualidad, encontramos aulas con situaciones difíciles de llevar adelante, ya que muchos/as estudiantes carecen de un capital simbólico y cultural que les permita apropiarse de las expresiones artísticas como modos de acción individual y social. Así mismo es primordial que, desde las escuelas, se puedan recuperar esos espacios de democratización de la lectura para ofrecer oportunidades para acercarse a un mundo intelectual y crítico que tantas veces les es negado. Partir de una lectura de un cuento o de una poesía en cada clase, crear jornadas que permitan espiar el universo literario, fomentar proyectos escolares que, como en este caso, surjan en un grupo de alumnos/as y se diseminen por toda la escuela. Son pequeños actos que seguramente sumarán ocasiones para promover desde el respeto, la responsabilidad, el conocimiento y la emoción a un futuro amplio y creciente de lectores/as.

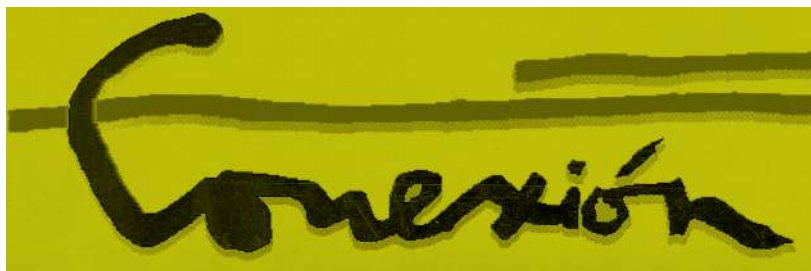
Examinar nuevas lecturas y modos de leerlas, percibir las, investigar en los gustos de los/as estudiantes, contagiarlos/as e invitarlos/as por medio de nuestra experiencia a ser parte activa del mundo de la literatura y del arte en sus diversas representaciones. Pero por sobre todo debemos tener la convicción de que esto es posible si emprendemos la importante tarea de ser los/as artífices de la creación de nuevos/as lectores/as y formadores/as de ideas, nunca dejando de lado las emociones que se abren paso para intentar reconstruir los modos simbólicos de percibir el mundo que se nos presenta y así apropiarnos de lo que nos pertenece: la interminable capacidad de imaginar.

Todos/as los/as que formamos parte de este proyecto sentimos que el mismo recién comienza ya que puede brindar posibilidades infinitas de realización y pretende extenderse a otras instituciones de distintos niveles educativos. No es simplemente una jornada escolar, sino que es un recorrido de experiencias y aprendizajes donde cada grupo y participante debe tomar decisiones, realizar búsquedas, incorporar contenidos e incorporarlos a la práctica de forma creativa para que la jornada de cierre sea atractiva para todos/as los/as concurrentes y despierte así el deseo de introducirse en el maravilloso mundo de las palabras y la expresión.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. (2021). Leer en el Siglo XXI. Clase 11, PPLL.
- Arfuch, L. (2005). Historias de vida: subjetividad, memoria y narración. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Bloque 2. Buenos Aires, FLACSO Virtual.
- Boggino, N. (2013). *Pensar una escuela accesible para todos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bombini, G. (2002). *El lenguaje en acción. Lengua y literatura. Polimodal*. Buenos Aires, Longseller.
- Cano, F. y Vottero, B. (2018). *La escritura en taller: De Grafein a las aulas*. Goya: Arandu.
- Chartier, A. (2009). *(Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro*. Buenos Aires: FLACSO.

- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (2008). “El maestro no debe ser un burócrata, debe ser un profesional”. *La voz*. Recuperado de: http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=184117
- Finocchio, A. (2005). *Escribir en la escuela*. Argentina: FLACSO.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Méndez, M. (Noviembre de 2017). De la lógica de lo uno a las lógicas de la Multiplicidad. Relación saber-poder y subjetivación [Conferencia]. Santa Fe: Ciclo de Acompañamiento a la escritura de los proyectos de cátedra.
- Relación saber-poder y subjetivación. En Fundamentos epistemológico-políticos. 1.^a Conferencia llevada a cabo en el Ciclo de acompañamiento del Concurso de titularización de horas cátedra de Nivel Superior, Santa Fe, Argentina.
- Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe. (2017). Diseño curricular. Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Santa Fe, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). TIC en la escuela. Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires, Argentina.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Noveduc.



El gobierno de las máquinas

Apreciaciones críticas sobre la educación en tiempos tecnocráticos

Claudio Altisen

IES N.º 28 Olga Cossettini

UNR / UNTREF / ULP

claudioaltisen@gmail.com

Resumen

Asumimos la escritura de este texto mirando con ojo crítico la forma actual en la que nos relacionamos con tecnologías a las que se tiende a considerar como inaugurales de un nuevo modo epocal de realizar la experiencia de ser humanos. Lo hacemos señalando que ese tiempo, supuestamente por venir, en realidad ya está presente. Pues consideramos que está incoado en prácticas discursivas actuales y resonando en varias voces en diversos ámbitos. Se trata del actual trazado de un futuro que es avizorado por unos con entusiasmo y por otros con horror, como época antihumana, transhumana o posthumana.

Esta temática nos convoca a afrontar muchas ignorancias nuevas. Pues bien, abordaremos esta escritura al modo de una reflexión personal, sin ánimo de resultar exhaustivos. Nuestra intención es trazar en este manojito de páginas un borde escritural al tema propuesto. Uno que, justo por ser “borde”, no obture los agujeros que se abren, sino que resguarde y de calce a lo que aún falta darnos a pensar. Para eso intentaremos delinear al menos algo de ese borde litoraleño, orillando el voluminoso caudal que la temática nos ofrece.

Nuestro plan consiste en partir de lo que esta tematización nos pone a la vista, hacer algunas consideraciones al respecto y concluir desplegando una mirada prospectiva.

Palabras clave: *bildung*, transhumanismo, tecnocracia, neoliberalismo.

La máquina antropogénica

Salta a la vista que los vivientes viven de diferentes maneras. En efecto, desde el neolítico, cuando desarrollamos la agricultura y la domesticación de animales a partir de la observación de ritmos y ciclos, nos ha resultado notorio que, cualquiera sea la forma de vida, siempre hay algún tipo de legaliformidad rigiéndola. Miles de años después, Georges Canguilhem afirmaba que no hay ningún tipo de vida sin normas de vida. Parece entonces que lo que hay que abordar críticamente es la manera de vivir. Para eso, comenzaremos diciendo que el ser simplemente viviente es la relación con su entorno; vale decir: consiste enteramente en su relación con el ambiente y no vive más que en ella y por ella. No puede saltar fuera del círculo de la inmediatez con el ambiente. No puede acceder a algo más allá de las determinaciones que se le imponen. Eso es lo normal para el ser simplemente viviente: la sumisión a un orden que se le impone y lo normaliza.

Según Giorgio Agamben en su libro *Lo abierto* (2007) el ambiente del ser simplemente viviente está constituido por portadores de significado o marcas o desinhibidores. Se trata de marcas que constituyen una fuerte unidad funcional. Unitariamente funcionan así: los órganos receptores del animal perciben la marca o el desinhibidor, resultan desinhibidos (estimulados, excitados) y reaccionan a esa marca o desinhibidor. Todo sucede como si el portador de significado exterior y su receptor en el cuerpo del viviente constituyeran dos elementos (heterogéneos, pero conectados) de una misma partitura, ejecutando la sinfonía de la significación. Por ejemplo: los mundos perceptivos de la mosca y de la araña están absolutamente incomunicados (no entran en relación, no se abren, no se acceden mutuamente) y, sin embargo, también están coordinados, como los instrumentos de una sinfonía. No hay en eso un percibir aquello a lo cual el viviente particular se refiere, sino un comportarse instintivo. El viviente particular está íntegramente absorbido en su propio desinhibidor y, por eso, no puede obrar o tener una conducta, sino que tan solo puede comportarse. O sea: está absorto en sí, está dentro de sí. Se comporta, entonces, capturado en un ambiente, pero nunca en un mundo al que haya accedido. En efecto: no puede abrirse a un mundo. Nada más está empujado por el instinto. Le falta la posibilidad de entrar en relación con lo que él no es y con lo que él es. Podría decirse, entonces, que está como suspendido entre sí mismo y el ambiente. Vale decir que, al resultar desinhibido (que es una forma “pobre” de apertura) reacciona comportándose sin revelamiento de un mundo al cual refiere.

El comportamiento instintivo es siempre adecuado (normal), pero en la biología humana hay que contar con algo inadecuado (anormal). Precisamente, el animal se comporta en adecuación a su ambiente, pero el viviente humano, por el contrario, tiene ante sí un mundo al cual se refiere. No está empujado, sino atraído. Ahora bien, Agamben señala que en ambos casos la tendencia es la misma; esto es, que todos los seres vivos tienden a la apertura. Pero decimos que la del animal es una apertura “pobre” porque tan sólo está abierto al desinhibidor sin que este se le revele. Es apertura sin develamiento. Sin embargo, en el viviente humano no ocurre así. Lo humano es tal porque está abierto al develamiento de un mundo y de sí en el mundo, junto a los demás. De ahí la triple tesis heideggeriana,

según la cual la piedra es sin mundo, el animal es pobre de mundo y el hombre es formador de mundo. Vale decir que la piedra es *sin mundo* porque lo no-vivo está privado de todo posible acceso a lo que lo circunda. El animal es *pobre de mundo* porque está encerrado en el círculo de sus desinhibidores; es decir, en aquello que lo golpea (aturde y disloca) y, así, lo pone en movimiento al remover sus frenos inhibitorios (los que mantienen su constancia) dándole un empujón. En cambio, el humano es *formador de mundo* porque está desencadenado, separado en el confín de la animalidad. Esto significa que la vida humana se abre a través de una suspensión y de una desactivación de la relación animal con el desinhibidor. A partir de la cual le es posible diferenciarse del medio y articularse reordenando los intercambios con el ambiente. Dicho de otra manera, el viviente humano es un animal que despertó del propio aturdimiento y al propio aturdimiento. Un animal que, interrumpiendo la relación con su desinhibidor, suspendió la relación inmediata con su ambiente. Esa apertura a lo no-abierto, es lo humano.

A su vez, esto pone en cuestión la tensión entre apertura y clausura, entre la humanidad y la animalidad del humano. Lo humano es el nombre de la criba en la cual se disciernen y se separan continuamente lo biológico y lo biográfico, la naturaleza y la historia, la tierra y el mundo, la experiencia (muda) y el lenguaje. Intentamos señalar que lo decisivo es el “*entre*”, el intervalo, el juego en una no-coincidencia que resulta articulada por una “*máquina antropogénica*” (la política) que es rediseñada en cada época para producir lo humano a través de la suspensión y la captura de lo inhumano (indecible) en el logos común (el lenguaje). Así, la antropogénesis es aquello que resulta de la cesura o división y de la articulación entre lo humano y lo animal.

En efecto, lo humano acontece en el afrontar y atravesar el conflicto, buscando el propio destino y la propia historia, en el preciso modo de asumir como tarea compartida la producción de la existencia fáctica en la comunidad de los hablantes. En ese sentido, producir es cuidar lo cerrado llevándolo hacia lo abierto. Tal es la dinámica vital de la “*polis*”; esto es: el funcionamiento de la máquina antropogénica, que decide y recompone en cada ocasión el conflicto entre lo humano y lo animal, entre lo abierto y lo no abierto. He ahí la tarea histórica de los pueblos. Es la tarea conjunta de los únicos animales que crían a sus propios semejantes (seres-dichos) abriendo así la posibilidad de que, tal vez, las subjetividades constituidas desde la infancia por las palabras de otros puedan llegar a hacer con voz propia una experiencia dicente de su ser-hablantes. De eso se trata, precisamente, de cuidar la “*in-fancia*”. Se trata de custodiar la apertura necesaria para poder “*hacer una experiencia con el lenguaje*”, como señaló Heidegger en su conferencia sobre la “*Esencia del lenguaje*”. Es que la infancia, según Agamben (2007), “no es simplemente un hecho, cuyo lugar cronológico sería posible determinar, ni algo similar a una edad o un estado psico-somático que una psicología o una paleoantropología podrían construir alguna vez como un hecho humano independiente del lenguaje” (p. 214). La infancia es un concepto que encuentra su lugar lógico ahí donde pensamos los límites del lenguaje en su articulación con la cosa indecible que el lenguaje mismo debe suponer para que el sujeto dicente pueda venir a significar algo en los dichos del hablante. Pero esa tarea vital de hacer una experiencia con el lenguaje declina y la máquina antropogénica amenaza con detenerse, cuando la

despolitización de las sociedades humanas a través del despliegue incondicionado de la economía (*oikía*) y de la reducción de la política (*polis*) a una tarea de dominio de la vida meramente biológica, debilitan las potencias históricas tradicionales (los diferentes tipos de “*sapiencias*”) que mantenían despierto el destino histórico y político de los pueblos. Una vez debilitadas, esas potencias históricas tradicionales tienden a transformarse en meros espectáculos y experiencias privadas sin eficacia histórica, cerradas a la apertura. Lo cual implica una desarticulación integral de la experiencia humana. Porque en tal situación el ser hablante ya no se apropia de su propia animalidad. De ahí las amargas palabras de Giorgio Agamben al inicio de su ensayo titulado “Infancia e historia” (2007), donde reflexiona en torno a la destrucción de la experiencia: “En la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable” (p. 7).

La máquina antropogénica produce subjetividades instalando a los hablantes en la mansión de los dichos que dan un sentido-común a sus vidas. Lo que sucede es que el viviente humano solo está presente a través de los procesos de subjetivación que lo constituyen. Y esos procesos definen unos modos de experiencia con el lenguaje que no ocurren en el aire, sino en los dispositivos que inscriben y capturan a los sujetos en los mecanismos del poder. Los dispositivos (discursos, instituciones, leyes, administraciones, ciencias, etc.) son redes heterogéneas de elementos dichos y no-dichos que, en un determinado momento histórico, realizan y regulan el cruce entre relaciones *de poder* y relaciones *de saber*, “maquinando” los modos de hacer gobernable la vida humana. El término “*dispositivo*” nombra aquello en lo cual y a través de lo cual funciona una actividad de gobierno. Los dispositivos funcionan, en conjunto, como una gran máquina de “*hacer creer*”, lo cual nunca es independiente de un “*hacer saber*” (cfr. Debray, 1995, p. 78). Para eso se necesita contar con una programada red de distribución que funcione como soporte de difusión de los discursos que deben circular para convertirse en operacionales. Según Debray (1995): “puesto que una lógica de dominación depende siempre de una logística de los símbolos y no se puede acceder a la primera sin pasar por la segunda” (p. 60).

En tal sentido, los dos grandes dispositivos tradicionales para la producción de subjetividades han sido, y siguen siendo, los educativos y los de comunicación. Pero en la fase actual del capitalismo nos encontramos con que esos dispositivos tradicionales ya no actúan sobre los cuerpos a través de aquellos procesos de subjetivación de la experiencia en los que estaba implícito un momento desubjetivante a partir del cual se constituía un “*yo*” articulable en el lazo social, como reaporte del goce perdido al ingresar en la cultura. En las sociedades contemporáneas los dispositivos se vuelven cada vez más invasivos hasta diseminar su poder en todos los ámbitos de la vida, viniendo a capturar cuerpos que resultan dóciles y fácilmente colonizables por el discurso del sentido-común imperante, debido a los salvajes procesos de desubjetivación que los atraviesan con la promesa de no perder goce. Procesos a los que no les corresponde ninguna subjetivación real (los trabajadores, los burgueses, los artistas), sino unas formas larvadas de subjetividad (usuarios, consumidores, audiencias). Entonces, en un mundo de dueños y clientes en el que las mercancías se multiplican y circulan con más libertad que las personas, ¿son todavía humanos nuestros cuerpos? Valga la pregunta, dado que estamos en un mundo en el que parece que no se duda

de la existencia de la mano invisible del mercado, pero sí de los cuerpos visibles de los humanos. Visibles en tanto que cuerpos entendidos como realidad material y como entramado de deseos y de prácticas. “De ahí el eclipse de la política que presuponía sujetos e identidades reales... y el triunfo de la ‘oikonomía’, de una actividad pura de gobierno que sólo busca su propia reproducción” (cfr. Agamben, 2014, pp. 23-25). A ese triunfo Paul B. Preciado (2019) lo denomina “*necroeconomía*” del “*necroliberalismo*”, para luego preguntar provocativamente con referencia al prefijo “*necro*”: “¿acaso puede el capitalismo financiero producir alguna otra cosa? ¿Estamos todavía vivos? ¿Deseamos todavía actuar?” (p. 148).

En estos tiempos de un nuevo colonialismo mental y corporal, hay que abrir la discusión sobre las concepciones que circulan en las prácticas discursivas al interior de los dispositivos educativos y mediáticos. Tenemos que hacer con el lenguaje la experiencia “*deconstructiva*” de empujar los bordes del discurso que da forma al sentido-común de la época, a esa imagen cristalizada del mundo que exige aceptación y conformidad. Porque ceder en el empuje problematizador conduce a acabar cediendo en la cosa misma. Hay que jugar el juego de la deconstrucción y reconstrucción de significación, atreviéndonos a ir más allá de la colección de eufemismos macarrónicos que –como todo lo eufemístico– sirven para no decir, para enmascarar el sentido construido bajo la apariencia del sentido dado. De esa encerrona se sale por el sendero de la desocultación. No es tarea fácil, dado que hay que ir contracorriente destrabando el performativo discurso mediático. Que consiste en cerrar los dichos en redundancias y en solidificar imágenes empalmando representaciones que brindan a los consumidores recíprocas confirmaciones narcisísticas. Eso impide la comprensión y la intervención que podrían ir escalonando la emergencia del “*acontecimiento*”; esto es, de ese “*indispositivo*” que todavía no entra en la mecánica de funcionamiento y en el juego interpretativo de la estructura de mundo en la que estamos (cfr. Foucault, 1995, p. 133).

Esto no es nuevo. No es nuevo que el poder tome a su cargo el contarnos las muchas cosas que suceden, con tal de que ningún desorden acontezca. Escribió Agamben (2009): “Ciertamente, el poder siempre ha tratado de asegurarse el control de la comunicación social, sirviéndose del lenguaje como medio para difundir la propia ideología y para inducir a la obediencia voluntaria” (p. 114). Pero hoy los dispositivos mediáticos instrumentan un procedimiento de control diferente: desenganchan el lenguaje de sus tradicionales articulaciones con fines comunicativos de corte propagandístico, para *nulificarlo* a través de su reducción a ser en la esfera mediática una mera exhibición pornográfica (excitación sin erotismo: un no dar a ver otra cosa que un dar a ver). El cometido es que el lenguaje sea “*un puro medio*” para darle rienda suelta a un parloteo que exprese solamente su propia nada, viniendo así a anular cualquier otra experiencia posible de la palabra. Su único valor es la exposición, *nulificando* la expresividad. Puro medio: no expresa nada, pero se exhibe. Ahora bien, si observamos con detenimiento esa nulificación mediática del hacer experiencia con el lenguaje, captaremos que su mera exhibición como puro medio, más allá de toda expresividad concreta, lo vuelve disponible para un nuevo uso, para una nueva forma de comunicación humana. En consecuencia, se podría considerar que los dispositivos educativos tienen la chance de arrancarles a los dispositivos mediáticos la posibilidad de otros usos que ellos han capturado. El poder lo sabe y por eso los dispositivos educativos son

un campo de batalla *política* en el que se disputa el cuidado de la vida humana en un mundo colonizado por tecnócratas de concepción neoliberal que también a la educación la reducen a no ser más que “*un puro medio*”. De hecho, los agentes de esa concepción de mundo tuercen el propósito de la educación hacia el mero desarrollo de “*competencias*”; esto es, de habilidades cognitivas y capacidades técnicas que les serán requeridas a las nuevas generaciones para adaptarse de manera fácil y rápida a las exigencias de los mercados. Tal es, por ejemplo, el mandato globalizado de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en orden a asegurar estándares internacionales de calidad educativa de la futura mano de obra joven. Esos estándares también son utilizados para echar sobre los docentes un disciplinador cuestionamiento acerca de su desempeño como educadores, si acaso los alumnos obtienen un puntaje bajo en las evaluaciones de donde surgen los datos para elaborar el informe PISA (Programme for International Student Assessment). Así, apoyándose en la calificación resultante, el gobierno legitima un mayor control ideológico sobre la maquinaria de la formación docente. A su vez, la exigencia de cumplimiento por parte de la gobernanza global implica que cada Estado Nación tenga que debilitar el control público sobre los actos de gobierno de la enseñanza, de manera tal que este quede en manos de alambicados expertos. Por ese camino, lo que resulta fortalecido es el “*gobierno de las máquinas*”. Es que, confundiendo educación con enseñanza, el sistema diseñador de los estándares reduce el acto pedagógico a un mero hacer cumplir su propia sintaxis, como si los cuerpos humanos no fueran hablantes y deseantes, sino unos artefactos útiles con los que se opera haciéndoles “*aprender*” a poner en relación una actuación reglada (por el poder gobernante) con una actuación pautada (por el saber de técnicos expertos), de manera tal que el producto obtenido mediante la administración de las evaluaciones PISA sean unos resultados medibles con relación a estándares internacionales. Luego, los resultados son exhibidos en un ranking con relación al cual se construye un discurso mediático basado en indebidas y groseras comparaciones lineales entre países. Pero lo que sucede es que tales mediciones no apuntan al conocimiento de la realidad social, sino a intervenir en ella para gobernarla.

El “*gobierno de las máquinas*” es una metáfora del triunfo de la economía sobre la política. Tiene tan buena prensa que las familias, sumergidas en el sentido común de la época, no dudan en exigirle al sistema educativo que las ayude a preparar a su prole para que el día de mañana puedan llegar a ser buenos gobernados, cuerpos útiles al servicio de los intereses del mercado. La tarea política actual que interesa a la vida humana en cuanto tal consiste en recuperar la máquina antropogénica que está empantanada en los caminos de la nueva “*economía-mundo*”. Urge destrabarla de ese dominio de producción biopolítica. Pero para eso hay que desactivar el funcionamiento de prácticas discursivas muy consolidadas en el imaginario colectivo, a través de los dispositivos mediáticos y educativos. Desactivar eso equivale a una profanación.

Agamben (2009) explica que “profanar” es restituir al uso común de los humanos lo que una religión como el capitalismo (según Walter Benjamin) transfirió a una esfera separada. Dicha restitución se hace del mismo modo, mediante un proceso de transferencia de una esfera a otra, pero al revés. En efecto, el pasaje de lo sagrado a lo profano también se

realiza haciendo un uso o reuso diferente de lo que había sido apartado, sacralizado. No se trata de una profanación radical y absoluta, que a la postre coincidiría con una consagración fundamentalista de signo contrario. Se trata de un nuevo uso y no del retorno futuro a una suerte de estado original idealizado. De lo que se trata, según Agamben, es de sacar de la esfera de lo sagrado todo lo actuado, producido y vivido por los sujetos (el cuerpo humano, la sexualidad, el lenguaje). Liberar la experiencia humana que ha sido encerrada en una esfera determinada (la actividad económica beligerante y predatoria) y que el sacro-capitalismo actual batalla por mantener improfanable. Sacar la experiencia de ahí para devolverla a la esfera del juego en las comunidades de hablantes. Profanar los dispositivos del culto capitalista en su fase extrema, entonces, significa abrir la posibilidad de jugar con ellos de otra manera. Abrir la posibilidad de un nuevo uso, de una nueva experiencia de la palabra. Así lo expresa Agamben (2009): “La profanación de lo improfanable es la tarea política de la generación que viene” (p. 119).

Tierra nutricia o páramo

Como se ha podido apreciar hasta aquí, en el escenario contemporáneo hay un interjuego de concepciones al que atender con responsabilidad. Se trata de un laberinto en el que las colisiones entre las diferentes perspectivas sobre la realidad en su conjunto (sobre el universo, la vida, la sociedad, la existencia) van trazando las encrucijadas en las que nos encontramos y determinando la construcción de los relatos con los que explicamos lo que sucede. En tal sentido, las narrativas sociales transmiten valores, creencias y expectativas. Además, son un medio a través del cual se construye un sentido de identidad y de pertenencia. Esto es importante porque las narrativas sociales se transmiten a través de la cultura popular, la educación, la religión, los medios de comunicación y otras formas de discurso público. Lo cual impacta en cómo los sujetos ven y comprenden el mundo, y en cómo se comportan en sus relaciones con los demás. Al respecto, es importante tener en cuenta que las narrativas sociales son influenciadas por factores políticos, económicos y culturales, y pueden perpetuar estereotipos y desigualdades sociales. Por lo tanto, siempre hay que cuestionar y evaluar críticamente los diferentes relatos sobre la realidad, buscando una comprensión más amplia y equitativa.

Con relación al tema que aquí nos ocupa, nos enfocaremos en dos tipos de relatos principales, actualmente en boga y en tensión: por un lado, los que rondan a la antigua y compleja noción de “*naturaleza*” y, por otro lado, los que hacen eje en la de “*tecnología*”.

En primer lugar, diremos que la diversidad de narraciones de corte ecologista y antisistema que hoy existen podrían inscribirse en la estela iniciada en el siglo XVIII por el romanticismo contra el discurso capitalista y continuada por otros movimientos (intelectuales y políticos) hasta nuestros días. En ellos se hace hincapié en la noción de “*naturaleza*”, esgrimida en oposición al veloz desarrollo del mundo artificial y mecanizado de la sociedad capitalista. Valga señalar que, en filosofía, desde antiguo la noción de “*naturaleza*” refiere al *conjunto de todo lo existente por sí y no por la técnica*. Eso es lo que los griegos nombraron con la palabra “*physis*”, a su vez del verbo “*phyo*” (crecer, brotar) y

que no significa lo mismo que en las ciencias denominadas naturales o fácticas, para las cuales refiere tan solo a un sector de la realidad material constituido como objeto de conocimiento. En términos generales podríamos decir que, en el discurso filosófico, es una idea que significa “*lo naciente*”. La palabra en latín es “*natura*”, a su vez del verbo “*nasci*” (nacer, surgir). Es así como, desde hace siglos, en los planteos metafísicos de algunos sistemas filosóficos se considera que la *naturaleza* de algo concreto (un ente) es lo que define o fija a su *esencia* (una idea general del ser) en un específico *modo* de estar existiendo. Por eso, en definitiva, ambas nociones (naturaleza y esencia) están estrechamente relacionadas y se utilizan a menudo de manera intercambiable para referirse a la realidad fundamental de algo. Es decir que la naturaleza y la esencia refieren al “*asiento*” de lo que ha venido a la existencia (pues eso significa “*esencia*” a partir de la partícula indoeuropea “*sed*”: asentamiento). Lo cual incluye al *ser*-humano, en cuanto que existe siendo capaz de “*idear*” o de “*hacer surgir en*” el orden del discurso, la “*esencia*” (la idea fundamental) de los entes. De cara a la propia esencia de lo humano, entonces, la noción de naturaleza no designa ninguna cosa, sino una “*apertura*” inaugural (un espacio de posibilidades) que “*brot*a” o “*nace*” de lo infundado de su propio venir a ser hablante, de lo que no se apoya de antemano en un por qué ni en un para qué. Como escribió el poeta argentino Hugo Mujica (2004):

En el principio no hay nada, después hay después, algo, una marca en el tiempo, un es. (...) Creador es quien vive de esas marcas, esas huellas, no de sus cicatrices: las certezas. (...) Creador es quien se abre a lo que en lo abierto puede recibir, a lo que recibiendo puede crear, lo que creando recibió. El creador sabe que todo fue nada antes de lo que es. (...) Porque lo sabe traza huellas, a veces sendas, pero las traza, no las aferra. (p. 14)

Esa idea de naturaleza como *instante creador* remite a *lo no fabricado*; esto es: lo que no procede de la técnica, sino que la precede y la hace posible. En tal sentido, designa las posibilidades de despliegue de los seres humanos. Posibilidades que asoman, pero no caben, en nuestras ulteriores capturas en el orden del discurso. Naturaleza, entonces, para el viviente humano en cuanto tal, significa estar desde siempre en el territorio de la lengua, que es donde un sujeto se escinde y se sitúa para poder surgir como hablante, pudiendo pasar de estar signado a crear discurso. En tal sentido, la vida humana en cuanto tal no se realiza como lo *cerrado* en una programación que la determine, sino como una obra de arte, porque está *abierto* a lo que cada hablante haga con ella. En esta línea de pensamiento, la naturaleza o “*tierra nutricia*” de lo humano (incluyendo a la tradición cultural que nutre e hilvana las relaciones entre generaciones) es considerada como una “*fu*erza *signific*ante” (una pulsación *originante* de significaciones) que puede ayudar a los pueblos (*koinonía*) a encontrar formas de organizar sus vidas (en griego: “*oikos-eco*”, contexto vital, casa común, ecología) en la *polis*, de maneras más pacíficas, placenteras y mejor conectadas (*ethos*) con la tierra que somos y habitamos.

En segundo lugar, con una lectura sobre la organización de la vida desplegada desde otra perspectiva, orientada a partir de la preocupación por fijar reglas que la normalicen (*oikonomía*), desde mediados del siglo XX fue ganando terreno a nivel global un movimiento social e intelectual que involucra a múltiples disciplinas, denominado “*transhumanismo*”.

Desde entonces y aún hoy, las relaciones de ese movimiento *de mejoramiento de la humanidad* con las diferentes posiciones críticas del mundo tecnocientífico no son sencillas. Tampoco son de fácil abordaje los múltiples interrogantes suscitados por los transhumanistas sobre variados aspectos de la vida humana e incluso sobre la humanidad en cuanto tal. La dificultad radica en que los transhumanistas piensan que la tecnología puede ser utilizada para mejorar la condición humana hasta el punto de llevarla a un estado “*posthumano*”, en el que se haya superado la mortalidad y se hayan ampliado las capacidades cognitivas y físicas, de manera tal que la humanidad tenga un potencial más allá de sus limitaciones actuales. Es así como el transhumanismo abarca una amplia gama de temas, incluyendo la vida prolongada, la inteligencia artificial, la mejora del cuerpo humano y la exploración del espacio. Además, los transhumanistas también discuten la ética y los valores asociados con la tecnología y su impacto en la sociedad y la cultura. Ahora bien, siendo un movimiento tan controvertido y objeto de debates intensos, el transhumanismo está siendo abordado en una creciente cantidad de investigaciones y discusiones en los últimos años, tanto en los ámbitos académicos como en los mediáticos. Además, aunque a primera vista puede parecer que el planteo transhumanista y el ecologista son disímiles, en realidad tienden a relacionarse de varias maneras. Por ejemplo: por un lado, hay quienes advierten que el desarrollo de tecnologías transhumanistas puede tener impactos negativos en el medio ambiente y en los ecosistemas, pero, por otro lado, hay quienes señalan que la preocupación por la sostenibilidad y la protección del medio ambiente puede llevar a una reevaluación de la aplicación de la tecnología en la mejora de la humanidad. El punto es que hoy en día el transhumanismo y la ecología son dos miradas complejas y multidisciplinarias que tal vez podrían influirse mutuamente y que, por ahora, son objeto de una evaluación cuidadosa y crítica en términos de sus implicaciones y consecuencias. En el caso particular del transhumanismo, no son pocas las críticas que, por diversas razones, se le hacen.

Algunas de las más comunes incluyen:

- a.- *Dilemas éticos*. Algunos críticos argumentan que la idea de “*mejorar*” la humanidad a través de la tecnología plantea problemas importantes, tales como la equidad en el acceso a la tecnología y la distribución de los beneficios obtenidos.
- b.- *Conflictividad social*. Otros argumentan que la tecnología transhumanista puede crear una sociedad menos democrática y más dividida entre quienes tienen acceso a la tecnología y los que no, lo cual agravaría las desigualdades económicas y sociales existentes.
- c.- *Riesgos tecnológicos*. No son pocos los críticos que temen que la tecnología, entusiasta forjadora de una supuesta “*post*”-humanidad, pueda ser adrede utilizada de manera dañina o resultar pernicioso por errores de diseño o por fallos técnicos.
- d.- *Pérdida de identidad humana*. Hay quienes hacen foco en que, a medida que la sintaxis tecnológica determine cada vez más la vida humana, se acabe perdiendo de vista la singularidad subjetiva e incluso la constitución de la humanidad en sí por borramiento de la división subjetiva.

Convendrá detenernos un momento en esta última crítica, para hacer algunas consideraciones al respecto. Por ejemplo, según los postulados de la cibernética: lo que

damos en llamar “*psiquismo*” humano es un mero “*sistema de información*”, que opera mediante intercambios químicos en el sistema nervioso central. El cerebro es considerado como un centro de información y autocontrol (una CPU, del inglés *Central Processing Unit*) que interactúa con el mundo exterior procesando los datos que este le suministra y reaccionando en consecuencia con tal o cual pauta de comportamiento. Dicho brevemente: el viviente cualificado como humano sería tal nada más que por el funcionamiento orgánico de su cerebro, el cual es una central procesadora de información. De ahí se seguiría que la enorme variedad de la conducta humana sería tan solo el resultado de la sutil interacción de mecanismos neuronales que intercambian, procesan y controlan información. En consecuencia: consideran que cabe pensar que podría llegar a ser posible que la base biológica de esos procesos algún día sea permutada por una base física. Lo cual permitiría suponer que cualquier función cerebral podría llegar a ser duplicada por un mecanismo artificial debidamente programado. A su vez, de eso se seguiría que el derrotero histórico de ese animal hablante que hasta ahora hemos llamado “*ser-humano*” podría dejar de transcurrir sobre un sustrato natural y genético, para venir a desengancharse por completo de la animalidad y pasar a ser soportado por los artificios tecnocientíficos. Algo así como una utopía de pasaje del *homo sapiens sapiens* al *homo sapiens cyberneticus*. Este planteo hace al viviente humano homologable a una máquina. En tal perspectiva, la “*mente*” humana ya no requeriría para su explicación de ninguna entidad no orgánica e inconsciente, que viniera a constituirse en cada caso mediante una singular experiencia de infancia, en el intervalo “*entre*” la desactivación instintiva y la articulación discursiva. Muy por el contrario, todo el ser de lo humano tan solo se explicaría como “*gestión de la información*” en los términos de un materialismo fisicalista fuertemente determinista, como el que ya en el lejano siglo XVIII alboraba en los espacios del poder gubernamental entre los fisiócratas franceses. En tal sentido, no ha de resultar extraño que, en la actualidad, a medida que avanza el maridaje entre neurociencias y cibernética, se ataque al psicoanálisis.

Esto, según Roudinesco (2007) porque:

El psicoanálisis muestra una avanzada de la civilización sobre la barbarie. Restaura la idea de que el hombre es libre en lo que respecta a su palabra y de que su destino no está limitado a su ser biológico. Debería también en el futuro ocupar el lugar que le corresponde, al lado de las otras ciencias, para luchar contra las pretensiones oscurantistas que apuntan a reducir el pensamiento a una neurona o a confundir el deseo con una secreción química. (p. 11)

Algo más adelante, Roudinesco agrega que:

La búsqueda de la racionalización integral, que apunta en el fondo a dominar la fabricación del hombre, no es más que una nueva versión del mito de Prometeo. (...) Es así que Frankenstein, esta cosa innominable y trágica, muestra una gran pesadilla de la razón occidental. (...) Al monstruo sin nombre fabricado por un científico megalómano, el psicoanálisis opone el destino de Víctor Frankenstein, es decir, la trayectoria de un sujeto atravesado por sus sueños y sus utopías, pero limitado, en sus pasiones mortíferas, por la sanción de la ley. (pp. 50 y 105)

Llegados a este punto, resulta pertinente preguntar: ¿cuáles son las consecuencias del transhumanismo al confundir las cosas de la lógica con la lógica de las cosas? Muchas...

a.- *Pensar es sólo un proceso físico-químico*. La identidad de un sujeto humano se reduce a una suerte de “*identidad psiconeural*”, de donde se sigue que el proceso educativo equivale a un proceso de *programación* cognitiva y conductual.

b.- Cuando seamos capaces de *formalizar* (mediante fórmulas lógico-matemáticas) todo lo que como seres humanos conscientes somos capaces de hacer, entonces estaremos en condiciones de diseñar una “*persona artificial*” que funcione acorde a las exigencias del sistema de producción capitalista.

c.- El *orden* ético, social y político no serán dominios exclusivos del hombre. Porque se considerará que la libertad individual no tiene sentido alguno, es un espejismo. Entonces el orden necesario no será más que el requerido para la única libertad que importará: la del *sistema*; esto es, la libertad de mercado, que equivale a una mera movilidad de elección sin restricciones, pero dentro de un acotado espectro de consumo. Y esto porque la actuación humana sería la simple consecuencia inevitable de causas antecedentes que la harían previsible si se la mantiene dentro de una racionalidad económica que la acote. Lo cual implica que:

- Si no hay libertad no hay ética. Entonces la ética podría reducirse a la psicología conductista. La cual sería reducible, en un segundo momento, a lo biológico: el cerebro. A partir de ahí, en un tercer momento de reducción: lo biológico a lo físico.
- Luego, ya nada impediría que las máquinas sean capaces de tomar decisiones, dado que se las podría considerar como “libres”. Cuando eso suceda, las máquinas comenzarían a invertir el orden de precedencia y estarían en condiciones de ir tomando el control del orden social, hasta terminar reduciendo el mundo de la política a debates menudos entre consumidores, pero sin riesgo de que estos lleguen a representar algún tipo de cuestionamiento al sistema. Es más, esos debates servirían para retroalimentar el flujo de información que necesitaría el sistema para seguir reproduciéndose.
- Finalmente, las estructuras políticas vigentes en la actualidad, basadas principalmente en la idea de libertad, acabarán siendo reemplazadas. Surgirá una nueva estructuración neuronal superadora de ese “*nuevo opio de los pueblos*” denominado “*libertad*”. Por ende, no habiendo libertad individual, sino control técnico sobre el comportamiento de los consumidores en orden a hacerlos eficientes para asegurar la libertad de mercado, ya no habría que preocuparse por las libertades sociales que amenazan con perturbar el funcionamiento del sistema. Tan solo habría que ocuparse en gestionar un stock de humanos dóciles y útiles, en tanto que convencidos de que la libertad consiste en escoger algo de lo que gozar, en vez de aceptar pérdida y resignar goce.

En suma: la “*máquina*”, o sea un ser hecho con las cosas de la lógica, desarrollaría un camino cuya secuencia consistiría en igualar, superar y suplantar a la lógica de las cosas “*humanas*”. El consiguiente triunfo “*maquinal*” equivaldría a una “*mejor versión*” de la humanidad, denominada como condición “*posthumana*”. Eso es lo que predicán los “*transhumanistas*” en sus posiciones más radicales. Aunque estas afirmaciones podrían

parecer sacadas del guion de una película de ciencia ficción sobre sociedades distópicas, lo cierto es que ya están presentes en las actuales luchas de poder por el dominio gubernamental de la “*internet de las cosas*”, por el control de las “*redes sociales*” mediante procesos “*algorítmicos*”, por la vigilancia de la “*big data*” para el ajuste progresivo de protocolos formales específicos de intervención en las redes, por la desregulación estatal del “*capitalismo de plataformas*” (según expresión de Nick Srnicek, 2014), por el moldeado “*farmacológico*” de las subjetividades (operantes cual prótesis químicas), y por la expansión capilar de la “*inteligencia artificial*”.

Estas no son hipótesis estrambóticas ni lejanas ni irrealizables, sino acciones que hoy se están realizando y que van estableciendo como “*sentido común*” una visión de la vida humana que resulta negadora de la libertad, hasta el punto de justificar la manipulación social en orden al sometimiento de los sujetos a los intereses de lo planeado por una élite tecnocientífica.

Son muchos los intelectuales que hoy revisitan la crítica a la *ilusión técnica de la época*, anticipadamente enunciada por Martin Heidegger durante la primera mitad del siglo XX. En esa línea, uno de los críticos actuales más popularizados es el filósofo surcoreano Byung-Chul Han, quien lleva publicados varios libros en los que reflexiona en torno a la capitulación de la vida humana ante el artefacto.

Es importante señalar que esas críticas no minusvaloran la importancia de los desarrollos tecnológicos, sino que plantean preocupaciones sobre las consecuencias de las actuales formas tecnocráticas del poder y la importancia de abordar esos desafíos con responsabilidad intelectual, ética y política.

Tales críticas son válidas, porque no hay que perder de vista que la cultura es una ardua polifonía que se reconstruye generación tras generación en la interacción dialógica entre los miembros de las comunidades de hablantes. Pero eso no equivale a la sujeción a una gramática del mundo, sino que implica una movilidad subjetiva hecha de cuanto menos dos actitudes inclusoras de la alteridad: reconocer a los otros como sujetos dicentes y, además, promover el disenso. Lo cual es contrario al acallamiento de los sujetos por encierro en la determinación tecnocrática, establecida por expertos que encapsulan la vida en el aseguramiento de lo que se considera “útil” para el funcionamiento del mercado. Esa captura tecnocrática se lleva a cabo de muchas maneras, pero sobre todo mediante los dispositivos de comunicación y de enseñanza.

La psicopedagoga suiza Rebekka Horlacher nos da a pensar en esto poniendo en consideración el tradicional concepto alemán de “*Bildung*”, el cual choca con las estrecheces del paradigma gestional de los tecnócratas. Según Horlacher (2014): “El concepto de *Bildung* se centra principalmente en los procesos internos y no puede describirse como educación en el sentido de crianza o capacitación. *Bildung* tampoco es conocimiento; en cambio, describe una auto-comprensión” (p. 4).

También Sigmund Freud echó mano de la *Bildung* en sus argumentaciones, entendiéndose como un proceso de elaboración y organización por el cual un individuo adquiere un sentido de identidad y una conciencia de sí mismo a través de la incorporación

de las normas y los valores de la sociedad. Ese proceso de constitución subjetiva se ve influido por la relación con los padres, así como por la educación y la cultura en general.

Por su parte, Jacques Lacan releyó la *Bildung* como un proceso de construcción de la identidad a través del lenguaje y de los juegos significantes que se dan en la cultura. Juegos de los cuales se vale el sujeto para representarse a sí mismo y al mundo. Lo relevante es que para Lacan la identidad no es algo estable, sino que está en constante cambio y reconstrucción a lo largo de la vida, siendo influenciada por los diversos significados que se le van atribuyendo a lo largo del tiempo. Esto debido a que el sujeto humano no es una unidad consolidada, sino que siempre está *dividido* por el lenguaje; es decir que, para gozar de su vida, debe pasar por el campo del Otro, debe tomar de ahí los significantes con los que apalabrar lo que le va sucediendo. Ese transitar los desfiladeros del significante no es para quedarse trabado en automatismos, repitiendo patrones de comportamiento, sino para abrirse camino en pos del deseo. Es por eso por lo que Lacan sostiene que la identidad es un continuo y creativo proceso de “*articulación, desarticulación y rearticulación*” entre el sujeto y el Otro (es un ir haciendo una *experiencia* con el lenguaje) que no consiste en la “*adaptación*” e “*identificación*” del hablante a los dichos de sus semejantes. Mejor puede entenderse como proceso de reposicionamiento subjetivo en tensión emancipatoria respecto de la gramática del mundo.

Entonces, lo que la *Bildung* ofrece a los actuales debates pedagógicos es una perspectiva de “*apertura*” que contrasta con la insistente exigencia tecnocrática de “*cerrar*” la educación en la “*mensurabilidad*” de unos resultados contrastados con objetivos preestablecidos. Medirlo todo es una exigencia de “*control*” que los organismos internacionales ligados a la universalización del mercado, como la OCDE, satisfacen mediante el concepto de “*competencia*” (refiriéndose con este a la “*capacitación*” para el desenvolvimiento con habilidad y destreza en el mercado). Esto satisface a los tecnócratas porque las competencias se describen como medibles y se puede programar su enseñanza y evaluar su aprendizaje o, mejor dicho, chequear la “*adaptación*” al medio y seleccionar a los más dotados para un “*buen desempeño*” en tanto que útiles para los intereses del mercado.

El pedagogo vienés Daniel Tröhler observa que la OCDE, en sus documentos oficiales, manifiesta que su propósito mediante las pruebas PISA es fijarse en la capacidad de los jóvenes en la utilización de sus conocimientos y habilidades para afrontar los retos de eso que los técnicos expertos de la OCDE denominan: “*la vida real*”, pero que, en definitiva, remite en exclusiva al desempeño en la “*realidad*” del mercado de trabajo. Por ese camino marginan el conocimiento en oposición a algo más, y ese “*algo más*” se llama “*competencia*” en el mundo lingüístico de PISA, e incluso afirman que la competencia es básicamente “*Bildung*”, y que su enemigo común es el “*mero conocimiento*”. Ante esa osadía no tardaron en aparecer los críticos de la pretendida alianza entre competencias y *Bildung*, y el resultado de esa crítica resultó devastador para PISA. Tröhler sostiene que la crítica consiguió romper la lamentable cadena entre educación, por un lado, y ajuste al mundo existente, por otro, y proclamar la *Bildung* como algo inmensurable que se produce en el interior de la persona, y que con las ideas de PISA las escuelas otra vez pasarían a ser meros centros de formación, cuyo objetivo sería ajustar a los estudiantes al entorno existente. Las evaluaciones PISA

fueron metaforizadas por sus críticos como el “cáncer” de una “ideología de la rentabilidad”. Los críticos subrayan que la Bildung refiere a lo opuesto, porque indica la formación interior del viviente humano, significando que el propósito de la Bildung es la constitución de una subjetividad rica en relaciones y capaz de autogobernarse, mientras que PISA y su programa pretenden incapacitar a los seres humanos para poder ejercitarles en la obediencia del “*homo oeconomicus*”. Como puede apreciarse, entonces, la oposición entre Bildung y conocimientos y competencias es crucial. Ante todo, porque el significado de Bildung no es ni la mera adición de conocimientos ni la dotación con destrezas útiles, sino la formación de una subjetividad conseguida con estilo propio en el seno de una comunidad de hablantes. Precisamente, al significado lo crea la interacción social y, por consiguiente, cambia en los diferentes contextos, lo cual requiere atender a la pulsación interior para la creación de significado, y a esa interioridad (forjada en la interacción con la exterioridad) es a la que se refiere la Bildung y la que hace del sujeto una presencia subjetiva en el mundo. Según Trölher (2013), el problema con el concepto de competencia y la ideología de PISA es que “no cuida la vida porque solo contempla la utilidad, olvidando la dimensión de la *Sinnhaftigkeit*, que significa algo así como *razonabilidad* en la vida” (p. 132). La ideología de PISA, reduce la amplitud de la educación a un manojo de estándares para la medición racional de los procesos de enseñanza, en tanto que convertibles (operables) mediante tareas y verificaciones del “*aprendizaje*”. Tal es la capitulación incondicional de la vida propiamente humana ante la versión tecnocrática de la ideología capitalista. ¿Por qué? Tröhler (2013) lo explica:

Las raíces de PISA están en la década de 1950, cuando el lanzamiento del Sputnik desencadenó la pedagogización de la guerra fría... En el marco de esta ideología, poco a poco la guerra fría se había convertido en un proyecto de reforma educativa global con facetas particulares que paradójicamente solo llegaron a fundirse en una única agenda al final de la guerra fría en 1989. Una de las facetas fue la Ley de defensa educativa nacional de 1958, con su énfasis en tres materias que hoy nos resultan tan familiares: las matemáticas, las ciencias y los idiomas extranjeros, en otras palabras, casi la trilogía en la que hoy se centra PISA. Una segunda faceta fue el desarrollo en ese mismo momento de la teoría del capital humano, y otra la creación de la OCDE en 1960. [...] El auge de la psicología cognitiva estuvo acompañado de nuevas ideas sobre la gobernanza derivadas de la guerra fría, unas ideas que surgieron sobre el fondo de un modelo histórico específico: el modelo efectivo de la resolución de problemas mediante la colaboración de especialistas militares, científicos y políticos durante la Segunda Guerra Mundial en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), y en el contexto del Proyecto Manhattan de Los Álamos. [...] En otras palabras, la perspectiva de los sistemas era la de la ingeniería. [Eso] dio entrada a la psicología cognitiva en la gobernanza educativa, pues la teoría cognitiva interpretaba el procesamiento de datos cognitivos con el lenguaje de las matemáticas, y empleaba la plantilla matemática de los algoritmos para definir los procedimientos de resolución de problemas. De esta forma, la mente humana se convirtió en una máquina computadora que había que mantener y ayudar

como si fuera un complejo ordenador. Esta forma de entender los procesos que se producen en la mente humana encajaba a la perfección en la perspectiva de los sistemas tecnológicos, por lo que creció de nuevo el optimismo sobre la viabilidad de un mundo seguro, libre y próspero. El nuevo modelo entró enseguida en la gobernanza educativa. [...] PISA no pregunta cómo domina el alumno su propia vida, sino que especula sobre el dominio de una vida futura... y verifica si el dominio del currículo escolar puede dar una medida de la eficiencia interna de los sistemas escolares. No desvelan el grado de eficiencia de las escuelas en la preparación de sus alumnos para la vida una vez que han concluido su educación formal. [...] Más irritante aún es que PISA justifique la propia evaluación con el rápido cambio que experimenta el mundo, al mismo tiempo que pretende saber qué habilidades serán necesarias en el mundo que de este cambio resulte... [...] Es evidente que a PISA no le interesa la vida actual de los alumnos, sino especular sobre su vida futura. [...] El particular empirismo no empírico de PISA tiene sus raíces en su propia ideología original, la de la guerra fría de finales de los años cincuenta, un mundo en el que primaba la especialización. En este entorno cultural se halla la idea de crear un mundo armonioso y unido de personas libres. El lema de esta visión era [...] la idea de un mundo sólido y unido basado en la seguridad y el bienestar de la gente común de todo el planeta, y liderado por Estados Unidos. [...] La teoría del capital humano y la OCDE encajan perfectamente en esta ideología... [...] PISA olvida las situaciones de la vida real de los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje culturalmente situadas. [...] El objetivo de la tradición de PISA es ‘Un solo mundo’ de ciudadanos libres, económicamente seguros, que interactúan globalmente. [Por eso, para los críticos] PISA es la encarnación de una catástrofe cultural, porque se sitúa inequívocamente en el mundo exterior, en lugar de centrarse en el interior. (pp. 133-138)

En pocas palabras: las evaluaciones PISA resultan congruentes con el proceso de globalización en la nueva fase de expansión mundial del capitalismo, que concibe al psiquismo humano según la orientación positivista del conductismo y el enfoque computacional que adoptó el cognitivismo en maridaje con una perspectiva biologicista apoyada en las neurociencias.

Tomar esto en consideración es crucial para pensar el ejercicio del acto pedagógico, porque condiciona la manera de delimitar el objeto conceptual y empírico, las hipótesis de trabajo, la selección de los métodos y el diseño de los escenarios de práctica educativa.

Según el académico británico Edwin Peel (1970): “Ninguna teoría del aprendizaje humano debe olvidar la experiencia. [...] El aprendizaje sobrepasa el simple condicionamiento” (pp. 2-3).

Al respecto, el psicólogo argentino Félix Temporetti (2006) señala que:

La psicología y la pedagogía cabalgan en la ineludible combinación entre lo social y lo individual, entre lo general (común) y lo particular (especial), entre el trabajo

en equipo regido por el intercambio, el diálogo y la cooperación y la necesaria producción y reflexión personal (individual) ante unas exigencias y tareas prácticas y concretas que le plantea la escuela y la vida cotidiana. [...] Parámetros todavía vigentes a despecho de esa suerte de salvaje modelo gerencial que el neocapitalismo puja por meternos a la brava con la aquiescencia de muchos tecnócratas. (p. 9)

Es que los vivientes humanos no son máquinas que nada más reaccionan y procesan información recibida de los “enseñantes”. Son hablantes singulares que se constituyen como tales en comunidades de hablantes, tratando de conciliar la amplitud de sus deseos con la estrechez de los discursos de los que disponen ahí donde viven. En tal sentido, una característica única que tienen los sujetos en la interacción con la realidad es que pueden “abrirse” e ir más allá de la información e inferir consecuencias a partir de ella, para así crear conocimientos nuevos en diálogo con los demás miembros del grupo humano en el que se encuentran. Esto refiere a la capacidad humana para actuar mentalmente, yendo más allá de la experiencia directa. Si lo perdemos de vista, entonces la enseñanza se reduce a “llenar” de información a los alumnos, tendiendo a que aprendan para responder a los exámenes e impresionar al docente exhibiéndole capacidad de repetición; es decir, de hacer caso en vez de hacerse cargo, o de aprender algo en vez de apropiárselo.

“Trans”-gresión

Lo que se denomina “*aprendizaje basado en competencias*” remite principalmente al paradigma o modelo pedagógico práctico, pero no de manera exclusiva y excluyente. Es que, en el territorio de las escuelas reales hay múltiples zonas de intersección entre paradigmas. Por eso las “*competencias educativas*” también se encuentran entre los postulados del paradigma pedagógico técnico, taxonomista de corte aplicacionista y repetitivo. Pero existen otras formas de pensar las “*competencias*”. Formas ligadas a la Bildung y a los modelos pedagógicos críticos. Esas otras formas tienen que ver con el ejercicio del acto pedagógico en orden a la producción responsable de un pensamiento sobre el propio pensamiento; es decir: se trata de acompañar al estudiante en un trabajo metacognitivo, el cual consiste en explicar y criticar los propios saberes, dando ocasión –mediante la propuesta didáctica– de dar cuenta del modo como los ha producido. Por ese camino, lo que se pone en valor es la producción realizada por el estudiante, centrándose en sus capacidades para hacer y para cuestionar lo que hace. Como diría Lacan, lo que importa en educación es llegar a “*comprender lo que se hace*”.

Detengámonos un momento para puntualizar que las “*competencias educativas*” pueden ser consideradas desde dos enfoques diferentes:

a.- *Desde un enfoque procedente de la vertiente anglosajona:*

Es un planteo de tipo individualista, ligado al ulterior funcionamiento eficiente en el mercado laboral.

Según este enfoque una “*competencia*” es una característica subyacente en el individuo, el cual puede ser adiestrado para sacarle provecho a esa característica y lograr un buen desempeño en un trabajo específico. Dicho de otra manera: son rasgos característicos del individuo que indican formas de comportarse o de razonar en determinadas situaciones, de manera eficaz.

En este enfoque se apunta al trazado de un “*perfil*”, acentuando la merituación de “*aptitudes*” mediante el establecimiento de objetivos, la medición de metas logradas, y la retroalimentación de resultados para mejorar el desempeño.

b.- *Desde un enfoque procedente de la vertiente francesa:*

Es un planteo de tipo relacional, ligado a la construcción cooperativa.

Según este enfoque una “*competencia*” es una mezcla de conocimientos y experiencias relacionadas con las actividades que unos sujetos realizan junto a otros, en contextos específicos. Dicho de otra manera: son combinaciones dependientes de unas interacciones concretas.

En este enfoque reviste importancia el reposicionamiento subjetivo que pueden llegar a adquirir los sujetos trabajando juntos. La confianza en sí mismo, la seguridad de poder sacar adelante sus propósitos en situaciones difíciles, actuando con criterio inclusivo y actitud empática en las relaciones sociales.

Si bien en ambos enfoques resulta importante el conocimiento del que dispone un sujeto sobre áreas específicas, se puede señalar que el enfoque anglosajón encaja sin dificultad en una visión tecnocrática de la vida humana, mientras que el francés es más cercano a lo mentado en la *Bildung*. En un sentido débil, se puede decir que alguien dispone de un conocimiento tan solo porque está bien adiestrado. Pero, en un sentido fuerte, el llegar a disponer de un conocimiento requiere transitar un proceso de *apropiación* mediante el cultivo del *juicio crítico*. No basta con saber repetir lo enseñado. Porque de lo que se trata es de pasar de una posición subjetiva como sujeto del enunciado (permaneciendo adaptado a la palabra de otro) a la de sujeto de enunciación (capaz de tomar la palabra y ejercerla). Ese reposicionamiento requiere trabajar sobre los modos de reflexionar y deliberar acerca de la experiencia y de la modificación del propio pensamiento en torno a un tema. Ese proceso puede ser denominado indagación y deliberación. La indagación implica “*capacidad para ser razonable*”, lo cual incluye pensar de modo organizado; vale decir: el poner en juego habilidades asociadas con la estructuración e ilación de argumentos. Y hacerlo deliberando consiste en conversar con los otros, aunque no piensen como nosotros. Tiene que ver con estar dispuestos a *abrirnos* a la posibilidad de cambiar de perspectiva sobre algo a partir de reconocer por dónde pasa nuestra participación subjetiva en la construcción de las representaciones que sostenemos con nuestros dichos.

Lo que estamos señalando aquí nos devuelve a las nociones de profanación, deconstrucción, decolonización, que van precisamente a contrapelo del discurso tecnocrático que brega por hegemonizarse para poder hacer gobernables a los individuos.

El problema de la profanación de los dispositivos; es decir, de la restitución al uso común de lo que ha sido capturado y separado en ellos, es cada vez más urgente. Este problema no se dejará plantear correctamente si los que lo asumen no intervienen ni sobre los procesos de subjetivación ni sobre los dispositivos, para llevar a la luz aquel ingobernable que es el inicio y, a su vez, el punto de fuga de toda política. (Agamben, 2014, p. 26)

La educación crítica es *transgresora*, porque es la que permite a los sujetos autorizarse a dar pasos que vayan más allá de la línea (*trans*) que delimita y condiciona su caminar (*gressus*) por el sendero que los trajo hasta donde están.

El animal-instintivo nunca transgrede, nunca se pasa de la raya, porque siempre se adapta al medio, en cambio el animal-hablante es un inadaptado, un transgresor. El psicolingüista español Ángel Rivière (1984) explicó que el ser humano:

No se acomoda pasivamente a la naturaleza, sino que lo hace activamente transformándola. Por eso Vigotsky insistía en que el hombre añade algo: la función de significación, que implica la instauración activa de nexos nuevos; es decir que no se trata de respuestas cerebrales prefijadas, sino de nexos instituidos desde el exterior y que le permiten regular su cerebro, su cuerpo, su conducta. (pp. 2-3)

En efecto, los signos son nexos nuevos contruidos en el curso de la interacción que acontece en el proceso de la vida social. Son resultado de una convención social, a la que se accede mediante procesos de negociación de significados, llevados a cabo en interacción comunicativa. Una consecuencia de esto es que la regulación individual está originada en la regulación social. Por eso Rivière afirma que “*los hombres son ‘fabricados’ por otros hombres socialmente organizados*”. Lo cual significa que los humanos de una generación entregan a la siguiente la tarea de seguir fabricando la llave esencial para su regulación; esto es: *la construcción social del lenguaje*. Ahora bien: el aparato y la llave están en distintas manos, dado que el adulto influye sobre la cría mediante el lenguaje, pero es la cría quien ingresa mediante la experiencia de “*in-fancia*” a ese intervalo (*entre* la animalidad y el lenguaje) que damos en llamar “*humanidad*”, y lo hace operando la llave que abre su cuadro interno de señales, para venir a transformarse creando nexos desde afuera.

Si el humano es un animal transgresor, entonces requiere de una educación que no lo encierre en lo ya codificado, sino que le entregue “*la llave*” que abre la puerta para salir a jugar con el lenguaje. Según Temporetti (2005) se necesita de escuelas que lo ayuden a transgredir, a sabiendas de que:

No toda transgresión resulta ser una agresión directa con la intención de dañar. [...] ¿Qué enseñanza podemos sacar de ella? [...] Educación y transgresión constituyen un par difícil de separar... Me atrevería a sostener que no es posible una educación auténtica sin alguna forma de transgresión. Educación y transgresión se sostienen mutuamente. [...] Esto implica, de alguna manera, reconocer ciertas virtudes en la transgresión. [...] Una segunda cuestión, en íntima relación con lo anterior, es que la transgresión infantil pone en el primer

plano de la mira y del debate el tema de la subjetividad. El sujeto que resiste al menos algún aspecto de la educación. El alumno fragmentado por influencia de la ideología psicopedagógica de los mecanismos, de las estructuras, de las estrategias y del procesamiento, se hace notar y nos advierte que ahí está y que nunca ha estado solo sino con los otros, sus compañeros, sus colegas, con quienes se informa, comparte, discute, aprende y cuestiona. [...] Poco a poco en nuestro país, y sobre todo a partir de la última jerga psicopedagógica de los 90's –sostenida y promulgada por una cohorte de tecnócratas– se ha pretendido instalar la idea que la educación científica actual pasa, sobre todo, porque los educadores conozcan y dominen los mecanismos y programas que les permiten a sus alumnos procesar información. Todo un discurso cognitivo, formalista, abstracto y solipsista, que más allá de algunos aciertos, desarraiga la educación de los acontecimientos vitales y humanos. Ustedes saben, mejor que yo que, si los alumnos se siguen considerando sujetos con historia, de carne y hueso, de necesidades y deseos, que tienen hambre y van al baño (por decirlo en fino) ha sido a pesar de muchos especialistas y gracias a la insistente demanda de los propios niños y de quienes se encargan de enseñarles, atenderlos, y soportarlos como mejor pueden. [...] La transgresión es irreductible y convive con la educación que la sostiene. [...] La transgresión infantil pone en un primer plano a los educandos en su calidad de sujetos, protagonistas plenos en inconfundible posición contestataria y con un alto nivel de consciencia de sus contravenciones. (pp. 2-7).

Para comprender eso hay que recuperar la idea según la cual la educación excede a la enseñanza formal y toma sentido no como “*capacitación*” para el desarrollo de “*competencias*” útiles a los intereses del mercado, sino con relación al cuidado de la vida.

Los niños y niñas concretos y diversos se imponen sobre las categorías abstractas y generales de ‘infancia’ o de ‘niño’. Las maneras de actuar, las formas de pensar, de resolver problemas, las modalidades de expresarse, de comunicar, sentir y desear, se las concibe hoy, como inseparables de las relaciones humanas que se establecen y que en buena medida los constituyen. Si bien los niños no nacen vacíos, como aludía la metáfora de la tabla rasa, tampoco nacen llenos, como una semilla a germinar en la soñada alegoría innatista. [...] A los humanos del nuevo milenio se los concibe nacidos en la red y el gran desafío es que deben ser contruidos como individuos en el enredo. [...] Este individuo enredado, si las circunstancias le son propicias, alcanza una progresiva autonomía en todos los dominios y la capacidad de libre elección en todos los espacios en los cuales deberá actuar. Todo ello sin salirse del enredo que cada uno va aprendiendo a entretejer con mayor precisión a medida que adquieren conciencia progresiva de su situación en el mundo. [...] Es aquí donde se ha de producir un cambio, para que –como lo viene insistiendo Jerome Bruner– podamos ir a la búsqueda de una nueva pedagogía y a la construcción de una psicología, que recuperen, en la dialéctica con la biología, la dimensión social, cultural, intersubjetiva y narrativa.

Una pedagogía y una psicología, por ende, más interpretativas. Una nueva mirada que haga posible desentrañar la compleja trama de los acontecimientos atendiendo a las historias familiares y a las biografías de los alumnos como vías regias para la comprensión de los problemas. [...] Estos nuevos senderos a transitar, para entender mejor lo que pasa y proceder en consecuencia, encuentran en las prácticas educativas, el marco de prueba de los supuestos que se formulen y el escenario privilegiado donde investigadores y maestros se encuentren, colaboren, intercambien, reflexionen y experimenten. (Temporetti, 2008, p. 18)

Como puede apreciarse, entonces, el principal supuesto óptico y lógico de “*lo educativo*” se encuentra en “*lo relacional*”, y no en apoyaturas tecnológicas que por efecto de fascinación tomen el relevo en nombre de una supuesta “*mejoría posthumana*”, allende las relaciones humanas concretas y situadas.

Sin conclusión, pero en tensión prospectiva

Estamos dando los primeros pasos de la “*cuarta revolución industrial*”. Esa expresión fue acuñada en la reunión del Foro Económico Mundial, celebrada en Davos en el año 2016, para nombrar esta etapa actual diferenciándola de la “*tercera revolución industrial*” iniciada a mediados del siglo XX con el desarrollo de la tecnología electrónica y la informática, y acelerada durante el último tercio del siglo con la vertiginosa popularización de la computadora personal, del acceso a internet y del uso de la telefonía celular. La tercera revolución sirvió para automatizar y mejorar la eficiencia en la producción y la gestión de la información, viniendo así a transformar muchos aspectos de la vida humana. Por un lado, la forma en que las empresas gestionan sus operaciones, el comercio y las transacciones financieras. Por otro lado, la forma en que las personas se relacionan y se comunican entre sí, así como las variadas formas en las que acceden a la información y la comparten.

A diferencia de la tercera, la cuarta revolución industrial se define como un proceso de transición iniciado a principios del siglo XXI a partir del surgimiento de las redes sociales en internet, la computación en la nube y la inteligencia artificial. Estas tecnologías han sido la base para el desarrollo de otras como la internet de las cosas, la robótica avanzada, la impresión 3D, la realidad aumentada, la realidad virtual y el metaverso, entre muchas otras. Pero la principal característica de la cuarta revolución es la *convergencia* de tecnologías digitales, físicas y biológicas, que está impulsando una transformación en la economía y en la sociedad mucho más intensa que la producida durante la tercera revolución. A medida que diversas tecnologías convergentes se han ido desarrollando durante las primeras dos décadas del siglo XXI, también se fueron produciendo cambios muy fuertes en la forma en la que las empresas producen bienes y servicios, así como en la forma en la que las personas viven, trabajan y se relacionan.

En consecuencia, no resulta extraño que el movimiento transhumanista encuentre en la cuarta revolución un contexto adecuado para dar rienda suelta a sus ilusiones futuristas, ya que la convergencia de tecnologías avanzadas como la inteligencia artificial, la robótica, la

biotecnología, la nanotecnología y la neurociencia, les inspiran a soñar con la superación de las limitaciones biológicas y con la creación de nuevas formas de vivientes posthumanos.

Además, la manera transhumanista de mirar el mundo es potenciada mediante la difusión de relatos de ficción (literatura, cine, documentales) que romantizan un futuro de ensueño habitado por cuerpos tecnológicamente intervenidos, y aunque también se difundan ficciones sobre oscuros mundos distópicos en los que la vida humana acaba rendida a la determinación de un código de programación o incluso suplantada por robots, sin embargo, en esos relatos nunca resulta modificado el modo de vida capitalista. O sea, todo el mundo puede cambiar completamente, incluso la humanidad misma, y hasta puede quedar todo el planeta destruido, pero lo que nunca puede cambiar es el modo de vida capitalista. En medio de cualquier desastre que se narre y en cualquier momento histórico que sea, siempre se mantiene el capitalismo como una suerte de normalidad universal e intergaláctica, cuyo gobierno está en manos de poderosísimos amos. Bueno, eso debe hacer muy felices a los contertulios de Davos. Porque esa narrativa equivale al triunfo de la mentalidad capitalista, como prototipo universal de conducta racional. El caso es que, por ese camino ficcional, tanto los relatos idealistas como los catastrofistas dejan sin atender cuestiones de fondo que ameritarían un análisis crítico más pormenorizado. Por ejemplo, los relatos catastrofistas (de eventos apocalípticos o de violentos mundos postapocalípticos) generan un efecto de paralización en las audiencias, que acaban más impactadas que concienciadas. Eso toda vez que los relatos de ficción no enmarcan los problemas sociales de las catástrofes que narran, ni imaginan soluciones alternativas, ya sean estas verosímiles o utópicas. Lo cual es lamentable, porque la ficción es una muy buena oportunidad para plantear escenarios de cambio y darlos a pensar.

En estos tiempos actuales en los que la cuarta revolución industrial está dando sus primeros pasos, sucede que el poder real, o sea el poder económico del capital financiero globalizado (ese mismo poder transnacional que acuñó el término en su reunión del 2016 en Davos) está muy activo en estos procesos tecnológicos y sociales. De hecho, ha incrementado su virulencia discursiva para consolidar como si fuera de sentido común su concepción “neoliberal” del orden mundial y de la vida humana, a la vez que ejerce desembozadamente su poder “tecnocrático” en procura de hacerse con el control gubernamental de los Estados, de los medios de comunicación y de los sistemas educativos. Y lo hace incluso sin diques morales, valiéndose de lo que haga falta, ya sea que se trate de diseminar mentiras, exhibir gestos hipócritas para complacencia de las masas acríticas o montar encendidos y grandilocuentes discursos moralistas en la forma de un lenguaje leguleyo que dirigen con marcado cinismo contra quienes no se les disciplinan. De ese modo echan mano del Derecho, por ejemplo, para parlotear sobre irritantes escándalos ventilados en los Tribunales y cuyo efecto consiste en desactivar las discusiones políticas que serían necesarias, pues captan toda la atención en lo inmediato e impactante, manteniendo entretenidas e indignadas a las audiencias. O sea que hay efecto de fascinación más que de significado, porque no hay atención sostenida en el trabajo de elaboración simbólica que requeriría un análisis estructural de lo que sucede.

Es evidente que el poder gubernamental en la cuarta revolución industrial plantea nuevos conflictos biopolíticos. Conflictos que nos convocan a profundizar en una lectura deconstructiva de los dispositivos en los que se inscribe y captura lo humano, y en los que se operacionalizan los procesos de subjetivación que constituyen a los hablantes. Particularmente nos referimos a los dispositivos educativos, posicionándonos en ellos como en una arena política donde dar lugar a procesos de de-sujeción y de resistencia.

En las relaciones de poder existen necesariamente posibilidades de resistencia, ya que si no existiesen posibilidades de resistencia... no existirían relaciones de poder. (...) El problema es, en efecto, saber dónde se va a formar la resistencia. (...) Mostrando que existen otras posibilidades racionales, enseñando a las gentes lo que desconocen acerca de su propia situación, sus condiciones de trabajo, su explotación... Lo que interesa, entonces, es saber cómo los juegos de verdad pueden ponerse en marcha y estar ligados a relaciones de poder... (...) El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en estas prácticas los efectos de dominación... Este es el punto de articulación entre la preocupación ética y la lucha política para el respeto: de los derechos, de la reflexión crítica contra las técnicas abusivas de gobierno, y de una ética que permita fundamentar la libertad individual. (Foucault, 1994, 126-127)

La tarea de reflexión que no debe faltar en estos tiempos es el análisis crítico del mundo en que vivimos. Tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esa especie de doble imposición tecnocrática consistente en la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder. Tenemos que promover nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y se opongan al modo de vida que intentan imponernos desde una concepción maquina del mundo. Formas de subjetividad que puedan resistir a lo que venga, asumiendo el reto de hacer irreplicable la experiencia del fascismo en formas remozadas. Lo cual exige un trabajo de reflexión que desentierre las raíces de las racionalidades que están operando en el campo social, y para eso es preciso cuestionar la política y la moral dominante. No para venir a justificar la inmoralidad, sino para reflexionar en torno a la constitución de una ética en la que la acción y el compromiso personal no estén desvinculados de los intereses colectivos. Según Foucault la reflexión crítica produce un efecto de retorno sobre el sujeto, que lo ilumina, lo tranquiliza y lo transfigura. La práctica reflexiva como forma del cuidado y del gobierno de sí, es lo que Foucault (1994) llamó “*espiritualidad*”, sin darle a esa palabra un sentido religioso:

Denominaremos por tanto espiritualidad al conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias... que constituyen, no para el conocimiento, sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad. (...) Espiritualidad, en tanto que transformación necesaria del ser del sujeto que va a permitir el acceso a la verdad [sobre el sujeto]. (pp. 38-39)

Pero ¿por qué dice que es “*necesaria*” una transformación subjetiva? Pues porque “ocuparse de uno mismo es algo que viene exigido y a la vez se deduce de la voluntad de ejercer un poder político sobre los otros” (op.cit. 42). Además, el mencionado “*acceso a la verdad*” no tiene que ver con la adaptación conformista al saber socialmente acumulado ni a

una ruptura con la ciencia. Para Foucault no hay conflicto entre la espiritualidad y la ciencia, sino entre la espiritualidad y la aceptación acrítica de un sistema de creencias. Porque esa aceptación sería de unos supuestos conocimientos de otro sobre nosotros, lo cual equivaldría a despreocuparnos de nosotros mismos. Tal es la diferencia entre hacer caso y ponerse a cargo.

De lo que se trata en el análisis que Foucault hace de la espiritualidad, es de atender a la resonancia actual de la antigua fórmula del Oráculo de Delfos: “*conócete a ti mismo*” que siempre va acompañada de otra fórmula responsabilizante: “*ocúpate de ti mismo*”. Ya que el conocimiento de uno mismo solo es un caso particular de la preocupación por uno mismo. Lo importante que se intenta señalar aquí es que la espiritualidad, según Foucault (1994) “está atravesada por la cuestión de ¿cómo tiene que transformarse un sujeto para abrirse un camino hacia la verdad?” (p. 41). Un camino hacia su verdad en tanto que sujeto sujetado en las redes discursivas donde viene a hacerse presente en la existencia (*nasci*).

Ponerse a cargo de la tarea de ocuparse en conocerse implica romper con el sentido común y asumir con responsabilidad un trabajo reflexivo de elaboración personal (*Bildung*) que, según Foucault, pueda llegar a producir efectos de transformación tales como:

- a.- Una nueva actitud general ante el mundo, un nuevo modo de salir al encuentro de lo real, que configure otros modos de comportarse y de establecer relaciones consigo y con los demás.
- b.- Una nueva mirada sobre el mundo, que determine otras formas de atención y preocupación sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en su pensamiento respecto de sus relaciones consigo y con los demás.
- c.- Un nuevo modo de actuar en el mundo, que se ejerce como práctica sobre uno mismo, poniéndose a cargo de revisar y modificar en diálogo con los demás, lo que a uno le sucede y lo que piensa y cómo lo piensa.
- d.- Un nuevo modo de ser en el mundo, que implique un reposicionamiento subjetivo de rebeldía frente a los intentos de normalización, dominio o forzamiento, de tal manera que le permita organizar los asuntos de su vida pudiendo venir a estar a gusto con la vida que tiene junto a los demás.

La noción foucaultiana de “*espiritualidad*” apunta a la constitución de una ética que sea una estética de la existencia singular junto a los otros. No la rendición de la propia vida a un sistema general. Espiritualidad es el nombre de la resistencia al “*gobierno de las máquinas*”, al triunfo del código sobre el hablante.

En definitiva, parafraseando a Agamben (2007) en los párrafos finales de su libro sobre la destrucción de la experiencia, diremos que la vida humana en cuanto *ethos*, en cuanto vida ética en la comunidad de los hablantes (*koinonía*), requiere ocupar lugares heterotópicos en donde encontrarnos con otros en la búsqueda de una política (*polis*) y una economía (*oikía*) que estén a la altura del *deber infantil* de la humanidad que viene.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2014) *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2009) *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2008) *El Reino y la Gloria. Homo sacer, II, 2*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2007) *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2007) *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Debray, R. (1997) *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Debray, R. (1995) *El Estado seductor. Las revoluciones mediológicas del poder*. Buenos Aires: Manantial.
- Debray, R. (1994) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1995) *Un diálogo sobre el poder*. Barcelona: Altaya.
- Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto (Genealogía del poder, N° 25)*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Horlacher, R. (2014) *¿Qué es bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana*. En: pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/617/1257
- Mujica, H. (2007) *Lo naciente. Pensando el acto creador*. Madrid: Trotta.
- Mujica, H. (2004) *Poéticas del vacío*. Madrid: Trotta.
- Peel, E. (1970) *Capítulo IV. El aprendizaje como intuición*. En: *Fundamentos psicológicos de la educación*. Madrid: Aguilar.
- Preciado, P. (2019) *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Barcelona: Anagrama.
- Rivière, A. (1984) *Capítulo X. El desarrollo como proceso histórico: Las aportaciones de Vygotski a una teoría general del desarrollo*. En: *La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía*. (Volumen XXV de la colección Aprendizaje). Madrid, Visor Libros - infancia y aprendizaje.
- Roudinesco, E. (2007) *¿Por qué el psicoanálisis?* Buenos Aires: Paidós.
- Srnicek, N. (2014) *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Temporetti, F. (2008) *Retos educativos del siglo XXI desde la perspectiva de América Latina*. Documento del Seminario Psicología y Educación. Doctorado en Humanidades. Rosario, UNR.

- Temporetti, F. (2006) *Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza*. En: Itinerarios Educativos la revista del INDI. Año 1, N°1 Pág. 89-102. Santa Fe, FHUC. Documento del Seminario Psicología y Educación. Doctorado en Humanidades. Rosario, UNR.
- Temporetti, F. (2005) *Educación y transgresión*. Conferencia pronunciada en el Congreso Educación. Rosario, Aula Hoy. Documento del Seminario Psicología y Educación. Doctorado en Humanidades. Rosario, UNR.
- Tröhler, D. (2013) *Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán*. En: Revista "Profesorado". N°2 Vol. 17. Granada: Grupo de investigación FORCE – Universidad de Granada.



***Las malas*, de Camila Sosa Villada, y la reescritura del realismo mágico.
Para una revisión ontológica de las representaciones del cuerpo trans en
la literatura latinoamericana**

María Laura Moneta Carignano

IES N.º 28 Olga Cossettini

lauramoneta13@gmail.com

Resumen

Este artículo se propone el análisis de la novela *Las malas*, de Camila Sosa Villada, aventurando dos hipótesis de lectura: por un lado, su filiación y reescritura de un estilo propiamente latinoamericano, como lo real maravilloso y, por el otro, una revisión en clave ontológica de las representaciones del cuerpo trans en la literatura latinoamericana, desde las primeras conceptualizaciones de Severo Sarduy (1999) a sus devenires contemporáneos. En este sentido, las reformulaciones del realismo mágico –propio del Boom y de aquel contexto histórico– aportan, en el nuevo escenario que retrata *Las malas*, otras miradas sobre lo latinoamericano, atravesado ahora por la perspectiva decolonial y las categorías de raza y clase. A su vez, y siguiendo el trabajo de Siobhan Guerrero (2021), proponemos una lectura de esta novela desde una perspectiva que historiza ontológicamente las representaciones de la diversidad y del cuerpo trans en particular en el campo del arte y la literatura, señalando una trayectoria que partió de lo abyecto y el *camp* a una visibilización de la temática que abraza lo resistencial desde lo comunitario y lo afectivo, configurando así una torsión en los devenires identitarios.

Palabras clave: Camila Sosa Villada, literatura trans, realismo mágico, devenires queer, decolonialidad.

Historizar-nos. Devenires de la diversidad

En un texto paradigmático de Néstor Perlongher de la década del 90 en relación a las consecuencias devastadoras que el sida acarreó para la comunidad homosexual y trans de aquel momento, el poeta, ensayista y activista señalaba la inflexión que había significado la visibilización de las disidencias en el siglo XX y comenzaba el trabajo de historizarlas y ponerlas en contacto con otras “marginalidades” como la clase, la raza o la condición contextual de ser latinoamericano. Dice Perlongher en su ensayo sobre la muerte de la homosexualidad

lo que desaparece no es tanto la práctica de las uniones de los cuerpos del mismo sexo genital [...], sino la fiesta del apogeo, el interminable festejo, de la emergencia a la luz del día, en lo que fue considerado como el mayor acontecimiento del siglo XX: la salida de la homosexualidad a la luz resplandeciente de la escena pública. (Perlongher, 1997, p. 86)

A esta perspectiva que enfatiza la centralidad de la visibilidad de la diversidad como uno de los mayores acontecimientos del siglo XX, se suman en esa década los aportes de la Teoría queer de Judith Butler con la idea del género como performance. Lo queer ancla su crítica a las posiciones ontologizantes y sustancialistas de la identidad y crea categorías centrales para pensarnos, como “matriz heteropatriarcal” y “heteronormatividad compulsiva”. En ambas líneas de investigación hay una apuesta a lo abyecto y una reivindicación de lo “anormal” para enfatizar el carácter resistente de las disidencias al modelo regulador del binarismo heteropatriarcal.

De aquellas primeras reflexiones –que no pueden ser leídas como simples novedades teóricas, sino más bien como prácticas para la sobrevivencia y la resistencia– ha pasado mucho tiempo, no solo cronológico sino en relación a los cambios y transformaciones que acontecieron a lo largo de 40 años de democracia, en términos de pensamiento crítico, políticas públicas y derechos adquiridos, transformaciones sociales, deconstrucciones y luchas que vinieron para quedarse (no solo de las disidencias sino también de los feminismos y de ambas juntas), a pesar de los embates que estamos viviendo de discursos neoconservadores de derecha que, lamentablemente, vemos resurgir con una violencia que creíamos superada.

Del “mundo de las locas”, propio de estéticas de autores como Perlongher –o Copi– que marcaron las décadas de los 80 y 90 a hoy, una vasta expresión del arte contemporáneo ha interpelado los discursos en torno a las identidades, el género, la sexualidad, y ha conquistado espacios, visibilidad y derechos. Historizar esos devenires es una estrategia –entre otras posibles– que colabora a repensar el recorrido y fortalecer las luchas. De categorías como el *camp* –en tanto estética de guiño al gueto homosexual– la reivindicación del monstruo, lo abyecto y lo anormal, al paradigma de la diversidad desde los Derechos Humanos –acompañada de una política como la ESI– muchas cosas cambiaron. Escritoras, artistas, performers contemporáneas ensayan hoy diversas maneras de repensarse y “hacerse un cuerpo” y no simplemente de representar las disidencias.

En esta segunda década del siglo XX, la novedad con respecto a autores como Copi y Perlongher y a aquellas décadas inaugurales de la salida del clóset, es el cuerpo trans (travesti-transsexual-transgénero) y las voces que crean “prácticas de sí” que no solo visibilizan, sino más bien interpelan al propio dispositivo que regula las identidades al interior de la matriz hetero-patriarcal-colonial. Lo que estas prácticas y estéticas ponen en el centro no es una visibilización de una determinada identidad disidente, sino que –desde el posicionamiento de los Derechos Humanos– denuncian, como diría Fernando Ulloa el “paradigma del dispositivo de la crueldad” (Ulloa 1999, p. 1) al mismo tiempo que oponen una política y una pedagogía de la ternura. No es casual entonces que la niñez adquiera en estas narrativas y prácticas artísticas una centralidad que no había tenido en las décadas precedentes. La novela de Sosa Villada (como otros textos de Susy Shock o Marlene Wayar, por nombrar algunos) piensan a la niñez y a las infancias como un tema crucial en el arduo trayecto que va de la denuncia y la exigencia de derechos y reparación por las violencias padecidas a la construcción colectiva de estrategias para un mundo más justo, en el que la ternura sea la clave en la constitución de los lazos con los otros.

En este camino aprendimos también que no se trata de estudiar o abordar un determinado objeto, como la metodología occidental nos había enseñado, sino de “pensar con”, y en este sentido, no sostenemos la idea de un arte trans, como tampoco lo sostuvimos cuando trabajamos el mundo de la homosexualidad que Copi y Perlongher escenifican en sus obras y discutimos críticamente el concepto de literatura gay. Como dice Pablo Oscar Farneda, no podemos afirmar que “estas prácticas y estéticas se constituyen en un nuevo nicho de arte que podríamos llamar “arte trans” o “arte queer”, sino que interpelan la propia producción androcéntrica de la historia de las artes, y disputan las reglas de los géneros artísticos con sus cánones establecidos” (Farneda 2016, p. 158). En este sentido, la novela de Camila Sosa Villada se presenta como un texto en el que confluyen para deconstruirse diversos géneros y estéticas: el testimonio, la autobiografía y la autoficción corporal, la crónica, la novela de aprendizaje, la novela latinoamericana transculturada, el realismo mágico o realismo maravilloso y su reescritura en clave decolonial.

No tan monstruos. De la ferocidad a la afectividad

Si Aira (1991) ya había señalado la creación barroca del “mundo de las locas” en Copi, acá decimos que lo que crea *Las malas* es la comunidad sudaca de las travas en tanto universo real-maravilloso que recrea lo identitario tensionándolo siempre con la desidentificación. Al mismo tiempo, la novela produce una torsión en la manera en que ese mundo trans se configura: lo humaniza, lo afectiviza y lo acerca al lector, en la medida en que provoca eso que Ulloa llama una “resonancia en otro” (1999, p. 5), es decir, un efecto que posibilita pensar responsable y éticamente la cuestión de la diversidad. Este efecto positivo resignifica y transforma la vida de Camila: de la vergüenza, el miedo y la discriminación al derecho a una vida libre de las violencias que impone el mandato cultural. Esta mirada autorreflexiva –que aparece en la voz de la narradora– se planta desde la necesidad de la reparación y apela, concomitantemente, al compromiso y responsabilidad de todes, sociedad y Estado, en el cuidado de estas vidas.



De los monstruos crueles y feroces de un Copi o los putos *miches* y marginales de Perlongher a las travas de Camila hay una distancia que, si bien sostiene la abyección, agrega algo que hasta hace poco era prohibitivo para esta comunidad: la condición insoslayable de que no hay vida ni subjetividad posible sin ternura y cuidado de sí y de los demás. Las monstruas se volvieron más que queribles porque no muestran solo un lado de la identidad trava, sino que la complejizan y le dan profundidad; heroínas y víctimas muestran, como dice Juan Forn, “las dos facetas del mundo trans que más repelen y aterran a la buena sociedad: la furia travesti y la fiesta de ser travesti” (2023, p.10). Agregamos aquí que hay una tercera faceta: la de la niña travesti, la del dolor, el miedo y la incompreensión, que logra transformarse en la mujer que se pudo construir, a través de un trabajo con la memoria y la ternura consigo misma, aquella que le fue negada tanto en lo familiar como en lo social. Y ahí la escritura y el arte cobran un rol no solo de denuncia, sino también de reparación. De hecho, la salida de muchas de estas artistas del infierno de la prostitución y la violencia ha venido de la mano del arte y de las posibilidades de “hacerse un cuerpo” y un nombre y, de este modo, continuar el camino de la resistencia.

Como nos enseña Siobhan Guerrero, la historia de las disidencias –y en particular del cuerpo trans– cuenta ya con su propia ontología, en la que las marcas de abyección, deseo y consumo fueron determinantes: “el cuerpo trans lleva las marcas inscriptas en él por una historia de patologización y abyección. Pero también por su fetichización, exotización y objetivación como un cuerpo consumible, no solo en tanto producto o mercancía, sino como un cuerpo descartable” (Guerrero 2018, p. 78). A la lógica de lo desechable, Sosa Villada (y tantas otras escritoras, artistas, performers) oponen la lógica del derecho a la identidad, al libre desarrollo de la personalidad, a la despatologización y a la autonomía epistémica (el derecho a conocerse y decidir sobre la propia vida). En esta nueva torsión en la historia política del cuerpo trans, lo comunitario –como espacio de producción de lazos socioafectivos para la sobrevivencia– y la construcción de subjetividades no ya unívocamente abyectas, sino atravesadas por el cuidado de sí y por una política y una pedagogía de la ternura, marcan un cambio de paradigma en los devenires de las disidencias.

Sostenemos entonces que narrativas como *Las malas* se presentan como una nueva etapa que no se centra más exclusivamente en la visibilización de la diversidad y en la reivindicación de lo monstruoso, sino que más bien, en palabras de Farneda:

producen nuevas formas de lo visible y lo enunciable. No “representan” una diferencia (sexual o genérica, racial o cultural) que ya estaba ahí, que se encontraba reprimida o silenciada, sino que inventan los cruces, los cuerpos y los territorios existenciales en el mismo acto de expresarse. (2016, p. 156)

En esa nueva forma de lo visible y lo enunciable, la crueldad y la ferocidad continúan delineando estas vidas, pero ahora pasan a enunciarse como sujetas del dolor, la ternura y la afectividad. Se trata del derecho a la belleza que todo monstruo tiene. Camila describe a la trava que comanda la hermandad: “La Tía Encarna era la ferocidad de la belleza. No la belleza entera, sino una fracción doliente e inolvidable: la más feroz” (Sosa Villada, 2023, p. 57).

Las malas: literatura y vida

La novela de Sosa Villada es, en primer lugar, una “narrativa encarnada” y una narrativa de la experiencia de “ser con otros” (Farneda, 2016, p. 155). Autoficción, especie de *bildungsroman* traba y sudaca, novela de aprendizaje colectiva, crónica alucinada, *Las malas* narra y testimonia la historia de Camila desde su niñez en Mina Clavero a la vida en las calles de Córdoba capital con otras travestis, la expulsión del hogar, la pobreza, la discriminación, la violencia y la prostitución, desde una perspectiva que apela, como dijimos, a una política y una pedagogía de la ternura para conjurar el desamparo y la crueldad.

Así como en otros trabajos sosteníamos como hipótesis central de lectura que autores como Perlongher y Copi no podían ser encasillados en las etiquetas y estancos de una “literatura gay”¹, afirmamos –homólogamente– que la narrativa de Sosa Villada y de otras expresiones artísticas cuya temática es lo *trans* no se reducen a una literatura de gueto ni a los intentos clasificatorios del mercado. Es que estas poéticas no pretenden representar identidades ya dadas que preexisten al texto poético, sino que la práctica escritural construye y deconstruye al mismo tiempo la noción misma de identidad. Y ese trabajo se hace en y por la palabra y por eso la literatura (o el arte en general) es una estrategia privilegiada para simbolizar y construir discusiones y reflexiones posibles en torno a las disidencias.

La literatura no envuelve identidades previas, sino que las crea, en la medida en que pone en escena, discute y provoca un extrañamiento con respecto a los discursos hegemónicos heteropatriarcales. Barcellos (2009), en un trabajo pionero en el estudio de las relaciones entre literatura y representación de las disidencias, nos aclara:

La literatura explora críticamente las diferentes textualizaciones culturales que, en sí, ya son interpretaciones de la realidad y lo hace precisamente a través de aquello que la constituye como literatura, a saber, el intenso trabajo formal de desfamiliarización del lenguaje [...]. La obra literaria es necesariamente una interpretación crítica de las textualizaciones de la cultura. (2009, p. 36)

En este sentido, la novela de Sosa Villada explora todas las posibilidades que la literatura permite en ese trabajo de extrañamiento sobre el lenguaje y los discursos sociales. El uso de epítetos (como el “Brillo de los Ojos”) con un fuerte potencial poético para nombrar a los personajes es una de las operaciones que el texto construye como un hallazgo, como también todas las situaciones que lo acercan a una representación no realista y lo vinculan a lo real maravilloso (como la transformación de la muda en María la Pájara). Lo testimonial, la vida, se tiñe entonces de la verdad poética, de la representación maravillada de lo real. Estética ya clásica para pensar el identitario latinoamericano y que Sosa Villada retoma y reescribe, como homenaje y como suplemento², en el sentido de revisar y ver lo no dicho del discurso latinoamericanista.

¹ Me refiero a mi tesis doctoral y diversas publicaciones sobre las temáticas disidencias, Copi y Perlongher.

² Este concepto pertenece al crítico brasileño Silviano Santiago.

Lo que no se enunció, lo que no aparecía en los discursos de la identidad latinoamericana de la novela transculturada y de lo real maravilloso (estéticas ambas que, a su vez, formarían parte del famoso *Boom* y de la consolidación de un canon y un mercado editorial latinoamericano), es precisamente la perspectiva de género que supone una fuerte crítica a la matriz heteropatriarcal. La novela encuentra ahí un hueco a partir del cual trabajar y viene así a reescribir de manera suplementaria el género central de la modernidad de la segunda mitad del siglo XX en América Latina, para mostrar ahora en el siglo XXI aquellas subalternidades que no habían tenido voz: las disidencias, las travas sudacas y pobres, las condenadas y excluidas. Por otro lado, en el texto se esboza una relación entre escritura y travestismo que ya había sido tema de las primeras reflexiones sobre las disidencias y la literatura en América Latina. Nos referimos a las teorizaciones que Severo Sarduy desarrolla en el ensayo “La simulación”, en el que se detiene en lo que ambas prácticas (escritura y travestismo) tienen de creación, de plus en relación a la naturaleza, de más allá del principio de la imitación, de acto hipertético. En las palabras de Camila: “Mi primer acto oficial de travestismo fue escribir, antes de salir a la calle vestida de mujer” (Sosa Villada, 2023, p. 10).

Las Malas también es una novela que reescribe la narrativa transculturada y del realismo maravilloso de la gran literatura latinoamericana de los años 50 y 60, pero desde una mirada que pone el acento en el diferencial que la “matriz colonial” crea. De ahí que más que una reivindicación del identitario latinoamericano (propio de la estética barroca y moderna de Carpentier), la novela evidencia las condiciones del contexto sudamericano (y cordobés) y la desigualdad en que las subjetividades disidentes, es decir, estas vidas que desobedecen mandatos, se insertan. Si Copi y Perlongher habían reescrito la gauchesca en clave *camp* para producir una crítica a las identidades nacionales y de género, Sosa Villada inserta la problemática de las disidencias en el contexto de lo global que apunta a las desigualdades que la matriz colonial opera sobre territorios y cuerpos.

Es que, como explica Walter Dignolo (2005), la perspectiva decolonial expone el “diferencial epistémico de poder”. Ese diferencial deja marcas en los cuerpos de quienes lo padecen; en las palabras de la propia Camila:

Cuando empecé a travestirme me daba vergüenza mi barba áspera, mi nariz torcida, mis dientes chuecos. Me daba vergüenza tener que hacerme tetas con las esquinas de un colchón. Me daba vergüenza mi falta de estudio, mi falta de mundo, mi torpeza para expresarme. Incluso mis virtudes me daban vergüenza, porque había nacido de mis errores, de mis carencias. (Sosa Villada, 2023, p. 9)

Pensar América Latina desde la perspectiva decolonial supone reconocer “la herida colonial” que atraviesa la experiencia de la modernidad en los seres humanos a los que se les impone un sentimiento de inferioridad por no encajar en el relato de la Historia europea. En el caso de Camila —y de todos los personajes de la novela— la herida es triple: por su condición de clase, por su condición de sudamericana y por su condición de travesti. Los “Hombres Sin Cabeza” (y el personaje de La Machi que bautiza al niño en quechua, así como también la condición de exiliada de la dictadura franquista de la Tía Encarna) son elementos que dan cuenta de este nuevo contexto y de la problemática de las migraciones en el mundo

contemporáneo. También la alusión a diversos mitos populares en el que el pasado indígena aparece como trazo de las violencias de ambas matrices, la colonial y la patriarcal, escenificadas en el relato del mito de la Difunta Correa y la alusión al abuso infantil.

Los “heridos”, migrantes afrodescendientes y sudamericanos, travas, prostitutas (el personaje de Laura), niños maltratados y abandonados, entablan alianzas provisorias para la sobrevivencia y crean lazos de solidaridad para resistir a las múltiples exclusiones y crueldades de las que son objeto. El libro comienza precisamente nombrando a este grupo como “parte de un mismo organismo, células de un mismo animal. Se mueven así, como si fueran manada” (Sosa Villada, 2023, p. 17). La herida colonial que une a esta comunidad de orfandades –atravesadas todas por la pobreza y la exclusión– es la que hace de esta narrativa no solo una autoficción testimonial de la propia Camila, sino también –y en tanto reivindicación política– una Historia Colectiva.

Infancias: reinventar el futuro, reescribir el pasado

Quiero terminar este artículo señalando una cuestión que merecería una reflexión más detallada, pero que podemos esbozar a grandes rasgos. Me refiero al papel central que las infancias pasan a tener en muchas de las expresiones teóricas y artísticas del colectivo trans en estos últimos años. El ensayo de Marlene Wayar *Travesti. Una teoría suficientemente buena*, de 2018, y el libro de Susy Shock *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*, de 2017, son ejemplos más que importantes. “¿Por qué la niñez?” se pregunta Marlene, y la respuesta tiene que ver con la posibilidad de –revisando la propia infancia– encontrar las claves para un futuro más justo y libre de violencias:

La infancia me parece de una potencia inusitada [...]. Esta potencia radica en la posibilidad de abordar la infancia a partir de nuestra propia experiencia y no con la distancia de no implicarnos, como si no fuéramos el mismísimo objeto de estudio. Creo que somos nuestro primer objeto de arte. Debemos crecer con esta primera claridad: nos estamos construyendo y cada día soy la mejor versión de mí misma. (Wayar, 2018, p. 19)

En la novela de Camila, la infancia de ese niño afeminado que provoca la ira del padre tiene una función estructural en el relato. Por un lado, ancla lo autobiográfico en la escena de la incompreensión y el dolor, de la orfandad de ese niño, la anécdota del encierro para travestirse y escribir. Por el otro, subraya el devenir –el proceso de la transformación– en la relación con la violencia machista homo-transfóbica:

Yo digo que fui convirtiéndome en esta mujer que soy ahora por pura necesidad. Aquella infancia de violencia, con un padre que con cualquier excusa tiraba lo que tuviera cerca, se sacaba el cinto y castigaba [...]. Aquel animal feroz, mi fantasma, mi pesadilla: era demasiado horrible todo para querer ser un hombre. Yo no podía ser un hombre en ese mundo. (Sosa Villada, 2023, p. 62)

La vuelta a la infancia –para remarcar la invalidez propia de esta etapa de la vida y denunciar las violencias familiares y sociales que estas niñeces padecen– apunta en el relato

al señalamiento de la condición de víctimas de ese dispositivo de crueldad que opera inhumanizando a las disidencias. Por eso, restituir la ternura —la empatía y el miramiento— en la revisión de la propia historia y de la infancia en particular posibilita construirse desde el orgullo y el derecho a una vida plena libre de violencias. En todos estos relatos, las travas tuvieron que parirse a sí mismas y darse la ternura que nadie les dio. Con esta estrategia afectiva de transformarse en sus propias madres y padres, nos alumbran el camino y nos enseñan un futuro cuya clave está en el cuidado responsable y amoroso de las infancias, para que nadie NUNCA MÁS sea condenado al exilio de sí mismo y de los demás.

Referencias bibliográficas

- Aira, C. (1991). *Copi*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Barcellos, J. (2009). *As certezas de Dom Quixote: configurações do homoerotismo masculino em narrativas hispanoamericanas*. Niterói: EDUFF.
- Guerrero, S. Los feminismos de la hispanidad. En: Serra, C., Garaizabal, C. y Macaya, L. (coords.) (2021). *Alianzas rebeldes. Un feminismo más allá de la identidad*. Barcelona: Bellaterra, pp. 209-215.
- Guerrero, S. y Muñoz, L. (2018). Ontopolíticas del cuerpo trans: controversia, historia e identidad. En Raphael de la Madrid, L. y Gómez Cíntora, A. (coords.) (2018). *Diálogos diversos para más mundos posibles*, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, pp. 71-94.
- Farneda, P.O. Prácticas artísticas trans: estrategias excéntricas para hacerse un cuerpo propio. *Versión. Estudios de comunicación y Política*, N.º 37, octubre-abril 2016, ISSN 2007-5758, pp. 155-171. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/97260/CONICET_Digital_Nro.b7a04e46-02ac-471d-a963-9c442167ca76_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Forn, J. (2023). Prólogo. En: Sosa Villada, C. *Las Malas*. Buenos Aires: Tusquets.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Perlongher, N. (1997). *Prosa Plebeya. Ensayos 1980-1992*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Sarduy, S. (1999). *Obra Completa*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Sosa Villada, C. (2023). *Las Malas*. Buenos Aires: Tusquets.
- Ulloa, F. (1999). Sociedad y crueldad. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf>.
- Ulloa, F. (1988). La ternura como contraste y denuncia del horror represivo. Disponible en: https://conboca.ces.edu.uy/images/recursos/ternura_represion.pdf
- Wayar, M. (2018). *Travesti/Una teoría lo suficientemente buena*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Muchas nueces.



**Apprentissage d'une langue étrangère en exil: différents points de vue.
Basé sur les univers linguistiques de Laura Alcoba et Ágota Kristóf**

Oliverio Espindola

FHyA/UNR

oliverioespindola@gmail.com

Resumen

Este trabajo de análisis literario fue desarrollado en el curso Literaturas en lengua francesa, de la Licenciatura en Francés de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Este análisis se basa en las novelas autobiográficas *Le bleu des abeilles* de Laura Alcoba (2013) y *L'analphabète* de Ágota Kristóf (2004). Aunque ambas son autoras francófonas, relatan experiencias migratorias diferentes (una en Francia y la otra en Suiza) con visiones opuestas respecto al aprendizaje del francés como lengua extranjera y del país que las recibe. Una ve en el francés una oportunidad para expresarse frente al silencio de la dictadura, mientras que la otra lo asocia a la pérdida de su identidad y de su lengua materna. Alcoba tuvo que abandonar Argentina debido a la dictadura militar que tuvo lugar entre 1976 y 1983, siendo solamente una niña. Kristóf, ya adulta y madre, se exilió en Suiza, perseguida en su Hungría natal por el régimen soviético en 1956. Se plantea la siguiente pregunta: ¿cambia el punto de vista sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto del exilio si se es menor o adulto? En este trabajo determinaremos cómo influyó la edad en sus percepciones y en el aprendizaje de la lengua extranjera en esa situación. Compararemos los relatos de las dos autoras, analizando los retos lingüísticos e identitarios a los que se enfrentaron.

Palabras clave: Literatura, exilio, edad, lengua extranjera

Résumé

Ce travail d'analyse littéraire a été conçu lors du cours *Literaturas en lengua francesa*, dans la carrière de *Licenciatura en Francés* dans la *Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario*. Cette analyse est basée sur les romans autobiographiques *Le bleu des abeilles* de Laura Alcoba (2013) et *L'analphabète* d'Ágota Kristóf (2004). Même si toutes les deux sont des auteures francophones, elles racontent des expériences migratoires différentes (l'une en France et l'autre en Suisse) avec des points de vue opposés envers l'apprentissage de la langue française comme langue étrangère et du pays d'accueil. L'une voit le français comme une opportunité pour s'exprimer face au silence de la dictature et l'autre associe cette langue à la perte de son identité et sa langue maternelle. Alcoba doit quitter l'Argentine à cause de la dictature militaire qu'il y a eu entre les années 1976 et 1983 et elle n'était qu'une fille. Kristóf, déjà adulte et mère de famille, s'exile en Suisse, persécutée dans son pays natal (la Hongrie) par le régime soviétique en 1956. De cette manière la question suivante se pose: *est-ce que le point de vue par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte d'exil change si on est enfant ou adulte ?* Dans ce travail, nous cherchons à déterminer comment l'âge a influencé leur perception et leur apprentissage de la langue étrangère en contexte d'exil. Nous comparerons les récits des deux auteures, en analysant les défis linguistiques et identitaires qu'elles ont rencontrés.

Mots clés: Littératures, exil, âge, langue étrangère

Introduction

Nos mères nous apprennent à parler et c'est le monde qui nous apprend à fermer la bouche (Luiselli, 2019, p. 28). Cet extrait du merveilleux roman *Desierto sonoro* introduit une des notions centrales pour ce travail d'analyse : la conception des langues étrangères et des langues maternelles. C'est justement dans des contextes migratoires que le point de vue par rapport aux langues peut être modifié par différents facteurs tels que l'âge, l'entourage familial, le besoin de survivre en contexte de guerre, entre autres.

C'est dans cette même optique que le court métrage *What did they say?* de Jin Kwan Kim (2024) se centre sur l'expérience des enfants de migrants en tant que *traducteurs* pour leurs parents. Il est évident que lors de l'exil les personnes subissent une certaine pression pour apprendre la langue du pays d'accueil. Or, *est-ce que le point de vue par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte d'exil change si on est enfant ou adulte ?*

À partir de cette problématique, ce travail vise à analyser les différences par rapport à la perception des langues étrangères lors de l'apprentissage en contexte d'exil. Ces différences seraient établies par l'âge des membres d'une famille, les obligations de chacun (en relation avec le temps disponible pour faire des cours de langue) et surtout le lien qu'ils ont avec leur contexte d'origine et leur langue maternelle. Pour mener cette recherche nous utiliserons deux récits littéraires de deux auteures francophones, non-hexagonales: Laura Alcoba, auteure argentine, avec son roman autobiographique *Le bleu des abeilles* (2013) et

Ágota Kristóf, auteure hongroise, avec son récit autobiographique *L'analphabète* (2004). L'une en tant qu'enfant ayant un goût pour le français et l'autre comme mère de famille, en définissant le français comme une *langue ennemie*. Le travail commencera par analyser le contexte de chaque œuvre pour après développer les points de vue de chaque auteure par rapport à ce sujet et proposer quelques conclusions.

Contexte des Œuvres

Laura Alcoba est une autrice de langue française et traductrice argentine, née en 1968. Dans sa trilogie de romans (*Manèges*, *Le bleu des abeilles* et *La Danse de l'araignée*) elle raconte divers événements de sa vie en Argentine pendant la dictature jusqu'à son exil en France.

La dernière dictature militaire en Argentine (entre 1976 et 1983) a été un régime politique qui a commencé le 24 mars 1976 par un coup d'État au gouvernement. C'est un régime caractérisé par la répression, la violation de droits humains et la *disparition* forcée de personnes.

Dans *Manèges*, Alcoba décrit comment était sa vie en tant que fille de militants de l'ERP (Armée Révolutionnaire du Peuple) et comment ils ont dû se cacher dans une maison et ne rien dire pour ne pas être capturés par les militaires.

Moi, on m'a tout expliqué. J'ai compris et j'obéirai. Je ne dirai rien. Même si on me tordait le bras ou qu'on me brûlait avec un fer à repasser. Même si on me plantait de tout petits clous dans les genoux. Moi, j'ai compris à quel point il est important de se taire. (Alcoba, 2007, p. 20)

Or, dans *Le bleu des abeilles*, Laura raconte en détail cet exil en France qui a commencé même avant son voyage avec ses cours de français avec une professeure particulière. Elle l'a préparée pour son voyage et c'est là qu'elle a découvert l'amour pour la langue française. Comme il s'agit d'un registre réaliste, pour rendre plus vraisemblable son histoire, l'auteure se sert de descriptions et de souvenirs de ce que les personnes qui l'ont accompagné disaient. De cette façon, elle nous introduit dans cette connaissance partagée avec sa professeure de français :

Noémie et son grain de beauté passaient deux soirs par semaine chez mes grands-parents pour m'aider à réussir le grand voyage que je devais faire *bientôt, très bientôt, cette fois-ci, ça approche*. Après les jolis caractères et ces questions auxquelles je devais répondre tout en enchaînant sur mes propres variations, Noémie m'a appris des chansons, *Au clair de la lune*, d'abord, puis *Frère Jacques*. À La Plata, mon professeur pensait que ce répertoire était essentiel à ma future *intégration*, comme elle disait tout le temps. *Pour t'intégrer, tu dois savoir chanter tout ça*. À la claire fontaine, *aussi*. (Alcoba, 2013, p. 6)

Ensuite, le reste de l'histoire se développe en France, avec un contexte différent à celui qu'elle imaginait. La description de Paris comme destination prévue pour la narratrice est construite comme une suite de cartes postales destinées à émerveiller le monde, son monde. De cette manière, la France rêvée se présente comme une terre d'asile mais surtout comme un lieu merveilleux. Tout au long du récit, elle utilise des caractères en italique pour souligner des mots clés et pour donner un sens additionnel qui veut mettre en question la manière dont tout fonctionnait dans son monde quand elle était petite. Dans le cas suivant, l'auteure essaie, en utilisant ce type de caractères, de montrer comment ses cours de français étaient pleins de références à une France et une Paris idéales à partir de stéréotypes que l'on a sur cette ville.

(...) Catherine, ma préférée, elle voyait la Seine depuis la fenêtre de sa chambre et *même la tour Eiffel*. Au début, Marguerite, Catherine et Jean faisaient du *toboggan* et de la *balançoire*, puis de moins en moins, mais ils mangeaient toujours des *croissants* et des *crêpes au sucre* (...) (p. 7).

Cependant, la narratrice montre le décalage entre le projet du départ et sa nouvelle vie en région parisienne. Même si elle imaginait qu'elle vivrait à Paris, finalement Laura retrouve sa mère dans un appartement à peine meublé, dans la cité de la Voie-Verte au Blanc-Mesnil. L'auteure fait recours à la répétition en tant que figure de style pour insister sur le choc provoqué par ce contraste entre la France imaginée et la France réelle.

À La Plata, je n'avais pas imaginé les choses comme ça. Pas plus pour Le Blanc-Mesnil — et sa Voie que quelqu'un, un jour, a vue toute verte — que pour Amalia (...) Je comprends, oui, mais je n'avais vraiment pas imaginé les choses comme ça. (p. 11)

Par ailleurs, Ágota Kristóf a été une écrivaine suisse d'origine hongroise, d'expression en langue française. Elle est née à Csikvánd, un petit village situé près de la frontière austro-hongroise en 1935. Dans *L'analphabète* (2004), un récit autobiographique, elle parle aussi de sa vie et de l'exil de son pays natal (la Hongrie) avec sa famille, persécutés par le régime soviétique en 1956. Lors de son arrivée en Suisse, elle commence à travailler comme ouvrière et elle raconte ses journées et son parcours linguistique en français.

Pourtant, c'est à l'âge de quatre ans qu'elle découvre la lecture, sa passion, conçue comme *punition* par son père qui était instituteur d'une école. À ce moment-là, elle habitait avec ses parents et ses deux frères Tila et Yano. Elle développe tout au long du récit comment sa passion pour la lecture est devenue une passion pour l'écriture. Pour elle, c'était un outil pour s'exprimer quand elle ne pouvait pas le faire.

Alors, pendant ces heures de silence forcé, je commence à rédiger une sorte de journal, j'invente même une écriture secrète pour que personne ne puisse le lire. J'y note mes malheurs, mon chagrin, ma tristesse, tout ce qui me fait pleurer en silence le soir dans mon lit. (Kristóf, 2004, p. 13)

En outre, au fur et à mesure qu'elle grandissait, elle entrait en contact avec différents idiomes en raison de divers contextes (déménagement, invasion, exil). Elle donne une place

principale dans son récit à l'apprentissage du français et à la place qu'occupent les autres langues qu'elle connaît ou avec lesquelles elle entre en contact, comme l'allemand. Cependant, elle caractérise ces langues qui ont envahi sa vie comme des *langues ennemies*. Soit le russe, imposé dans les écoles par l'invasion russe, soit le français qu'elle a dû apprendre pour survivre dans son exil en Suisse. « C'est pour cette raison que j'appelle la langue française une langue ennemie, elle aussi. Il y a encore une autre raison, et c'est la plus grave : cette langue est en train de tuer ma langue maternelle ? » (Kristóf, 2004, p. 19).

Points de Vue par Rapport aux Langues

Par ailleurs, lorsque l'on parle de migration, personne ne prend en compte la situation dans son ensemble, au sens historique et géographique du terme. La plupart des gens perçoivent les réfugiés et les migrants comme un problème de politique étrangère. Rares sont ceux qui considèrent les migrations comme une réalité mondiale qui nous concerne tous. (Luiselli, 2019, p. 71)

Dans les deux œuvres mentionnées, les protagonistes sont obligées de s'exiler dans d'autres pays parce qu'elles sont persécutées par des dictatures. Bien que leurs origines soient différentes, elles sont reconnues comme des migrantes ou des exilées. Selon leurs récits, les deux sociétés européennes dans lesquelles elles arrivent montrent une vision soit discriminatoire, soit animalisante des migrants:

(...) Mais aussi parce que je n'aime pas montrer mon accent. Il me fait honte. Quand je comprends qu'on l'a remarqué, chaque fois, je me sens comme dans ce rêve que je fais souvent, dans lequel je me vois debout tout au fond d'un bus à l'instant précis où je prends conscience que j'ai oublié de m'habiller, que je suis sortie pieds nus et parfois rien qu'avec une culotte (...) Ils m'ont vue et, surtout, ils savent. Et moi je sais qu'*ils savent*, c'est ça le plus horrible (...) (Alcoba, 2013, p. 19)

Le dimanche, après le match de football, les spectateurs viennent nous voir derrière la barrière de la caserne. Ils nous offrent du chocolat et des oranges, naturellement, mais aussi des cigarettes et même de l'argent. Cela ne nous rappelle plus les camps de concentration, mais plutôt le jardin zoologique. (Kristóf, 2004, p. 28)

Dans ce contexte de migration et notamment d'intégration à la culture d'accueil, les deux auteurs ont des propos assez opposés. D'une part, Laura Alcoba, en tant qu'enfant qui venait d'échapper la dictature en Argentine, retrouve dans la langue française, cette langue imposée, un moyen d'expression pour analyser et partager tous ses sentiments et expériences vécus dans cette période.

Le long processus d'intégration de cette fille fraîchement arrivée en France est le fil conducteur du roman. C'est alors que la langue française apparaît comme le pilier autour duquel la narratrice doit se reconstruire et figure ainsi comme la garantie d'un avenir dans ce pays de l'exil qu'est la France. (Famin, 2016, p. 1)

En outre, Alcoba (2020) soutient dans une interview que « cette expérience libératrice est liée à un plaisir très fort (...) à la fois de la tête et du corps, physique, de découvrir des sons. (...) Je pouvais enfin, voilà, m'exprimer sans être dans la peur » (0m51s). « Je dirai, d'être à la fois, de me sentir en déracinement et de m'enraciner quelque part dans une langue », insiste-t-elle dans une autre interview (Librairie mollat, 2014, 0m50s). Face au régime du silence de la dictature argentine, dans lequel la parole était contrôlée et l'espagnol restait la langue des surveillants, le français devient la clé pour être libre et se reconstruire.

D'autre part, Ágota Kristóf a dû s'adapter aux langues étrangères quand sa sécurité était menacée, comme dans le cas du russe pendant l'invasion de la Russie. Pour elle, en tant qu'adulte, c'était difficile de prendre du temps pour apprendre une nouvelle langue en contexte d'exil. Elle transmet cette idée de rapidité de sa journée et de manque de temps en utilisant une énumération :

Moi, je m'en souviens. L'usine, les courses, l'enfant, les repas. Et la langue inconnue. À l'usine, il est difficile de se parler. Les machines font trop de bruit. On ne peut parler qu'aux toilettes, en fumant une cigarette en vitesse (Kristóf, 2004, p. 35).

De cette manière, nous pouvons constater que dans les cas de l'exil, le fait d'être enfant, sans obligations et avec la possibilité d'aller à l'école (comme dans le cas de Laura Alcoba) permet d'apprendre plus facilement une langue étrangère (celle du pays d'accueil) et d'apprendre aussi à aimer cette langue. Pour les adultes, cela semble plus difficile non seulement par l'âge plus tardif dans lequel ils étudient cette langue mais surtout par le manque de temps. Même s'ils sont des jeunes parents, ils doivent beaucoup travailler pour soutenir et nourrir leur famille.

Caroline Dawson, écrivaine chilienne et exilée au Québec à cause de la dictature d'Augusto Pinochet, décrit aussi cette situation dans laquelle ses parents devaient choisir entre étudier le français et soutenir leur famille dans son roman *Là où je me terre* (2022).

Une fois que nous avons emménagé dans l'appartement, meublé de façon disparate des dons rassemblés par une travailleuse sociale connue de tous les réfugiés hispanophones de Montréal, mes parents ont eu droit de s'inscrire à des cours de français gratuits. Québec venait de faciliter l'accès aux centres d'orientation et de formation pour les immigrants - les fameux COFI - à coups d'annonces en grande pompe dans les journaux, où on n'avait cessé de vanter leurs mérites pour l'intégration des nouveaux arrivants. En principe, mes parents avaient le choix entre étudier le français ou travailler. Mais avec trois enfants, ces politiques ne faisaient pas le poids. Ils n'allaient pas retourner sur les bancs d'école alors que notre vieux frigo bruyant offert par une âme charitable était vide. (p. 40)

Par ailleurs, l'auteure hongroise montre dans son récit un autre aspect de son exil : le regret, la solitude et la perte de l'appartenance à un pays. Elle accentue ce regret d'avoir quitté son pays d'origine en faisant une *antithèse* et une répétition avec les mots *plus* et *moins*.

J'ai laissé en Hongrie mon journal à l'écriture secrète, et aussi mes premiers poèmes. J'y ai laissé mes frères, mes parents, sans prévenir, sans leur dire adieu ou au revoir. Mais surtout, ce jour-là, ce jour de fin novembre 1956, j'ai perdu définitivement mon appartenance à un peuple. (...) Quelle aurait été ma vie si je n'avais pas quitté mon pays ? Plus dure, plus pauvre, je pense, mais aussi moins solitaire, moins déchirée, heureuse peut-être. (Kristóf, 2004, p. 25, 28)

Tous ces éléments caractéristiques de cette époque de sa vie ont notamment influencé son point de vue par rapport aux langues étrangères. Le hongrois, sa langue maternelle, était le seul bien précieux qu'elle a pu prendre avec soi. C'était une partie clé de son identité. Au tout début de sa vie en Suisse, face à son sentiment de perte d'appartenance, elle a refusé l'assimilation au monde francophone. Franceschini (1990) continue dans ce sens :

(...) un des aspects les plus marquants de la migration est sans doute l'apparition de fissures dans l'univers sémiotique du sujet : les significations qu'il attribuait aux objets, aux personnes et aux comportements quotidiens perdent leur substance, en ce sens qu'elles ne collent plus vraiment à la réalité, qu'elles ne sont plus vraiment reconnues par l'entourage, qu'elles ne parviennent pas toujours à rendre compte des expériences nouvelles qui viennent modifier le vécu du migrant (pp. 118-119).

Alors, pour l'auteure, c'est un défi de pouvoir recréer son propre univers sémiotique dans une langue si différente comme le français. L'acquisition du français montre sa volonté d'apprendre et son ouverture envers les signes identitaires de la Suisse romande et francophone. Son choix de devenir bilingue exprime la disponibilité d'acquérir un autre code en restructurant sa propre identité.

Conclusion

Le sujet de l'exil et des migrations continue à apparaître dans les médias et dans les conversations quotidiennes, même dès nos jours. Cependant, il est habituel de généraliser et de prendre ce phénomène tout à fait humain et d'échelle mondiale seulement par les statistiques.

Les auteures choisies pour cette analyse sont toutes les deux dans le même processus d'intégration aux sociétés européennes de l'ouest, lors de leurs récits. Bien qu'il y ait un sujet en commun entre les œuvres, les expériences de base et leurs points de vue par rapport à l'exil et particulièrement au français sont différents, voire contraires.

L'une s'est installée en France quand elle était un enfant et l'autre a quitté son pays pour rester en Suisse quand elle était adulte. L'une a trouvé dans la langue française un moyen pour exprimer tout ce qu'elle lui arrivait, l'autre la prenait comme une langue ennemie. L'une associait sa langue maternelle au silence et à la surveillance, l'autre considérait la sienne comme une partie clé de son identité. L'une devait seulement aller à l'école et étudier et l'autre, en tant que femme d'une famille, devait beaucoup travailler pour nourrir ses enfants. L'une était une fille argentine qui échappait à la dernière dictature

militaire alors que l'autre était une femme avec un mari et des enfants qui se sont exilés en Suisse, parce qu'ils étaient persécutés par le régime soviétique.

À partir de l'analyse proposée, nous avons pu constater à quel point l'âge et le contexte de base peuvent interférer dans l'apprentissage d'une langue et surtout dans la manière dont nous la percevons.

Bibliographie

Alcoba, L. (2007). *Manèges*. Petite histoire argentine. Paris: Gallimard

Alcoba, L. (2013). *Le bleu des abeilles*, Paris : Gallimard

Dawson, C. (2022). *Là où je me terre*. Éditions du remue-ménage.

Famin, V. (2016) *Laura Alcoba, Le bleu des abeilles. Se construire et se reconstruire à travers la langue française. La Plume Francophone.*
<https://laplume francophone.wordpress.com/2016/03/22/laura-alcoba-le-bleu-des-abeilles/>

Franceschini, R., Oesch-Serra, C., Py, B. (1990). *Ruptures et reconstructions discursives du sens en situation de migration. Langage et Société*, n° 50-51, Paris : MSH.

Jin Kwan, K. [kev.jkk] (28 mai 2024). *What did they say? [Qu'est-ce qu'ils ont dit ?]* [Vidéo]. TikTok.
<https://www.tiktok.com/@kev.jkk/video/7374083258851642630? r=1& t=8nN4gI4oJiX>

Kristof, A. (2004). *L'analphabetisme*, Genève : Zoe.

Librairie Mollat. (11 avril 2014) *Laura Alcoba - Le bleu des abeilles*. [Vidéo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=WtbKKVzieY4>

Luiselli, V. (2019). *Desierto sonoro*. [Désert sonore] Editorial Sigilo.

TV5Monde. (14 mars 2020). *En français s'il me plaît ! Pourquoi Laura Alcoba, argentine, écrit-elle en français*  ? [Vidéo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=fODbpk_kbFo