ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/354392618

Enseñanza de lenguas y el mito del hablante nativo

Article *in* Pro-Posições · September 2021

DOI: 10.1590/1980-6248-2019-0031es

CITATIONS
2

READS
344

2 authors:



Thalita Camargo Angelucci
National Scientific and Technical Research Council
21 PUBLICATIONS **39** CITATIONS
SEE PROFILE



María Isabel Pozzo
National Scientific and Technical Research Council
132 PUBLICATIONS **657** CITATIONS
SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Thalita Camargo Angelucci on 08 September 2021.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

ARTIGOS

Enseñanza de lenguas y el mito del hablante nativo [1] [2] [3] [4]

Language teaching and the myth of the native speaker

Thalita Camargo Angelucci [i]
María Isabel Pozzo [ii]

[i] Universidad Nacional de Rosario – UNR, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IRICE, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET, Rosário, Argentina. https://orcid.org/0000-0002-0158-7953. angelucci@irice-conicet.gov.ar.

[ii] Universidad Nacional de Rosario – UNR, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IRICE, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET, Rosário, Argentina. https://orcid.org/0000-0003-0186-0910. pozzo@irice-conicet.gov.ar.

Resumen

El lenguaje confiere al ser su condición de existencia, en tanto ser humano deseante inserto en una cultura (Revuz, 1998). En el contexto migratorio actual, los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas se ponen de relieve. Este artículo tiene como objetivo presentar una revisión teórica respecto a la concepción de hablante nativo como un mito (Lippi-Green, 1997; Mariño, 2011; Rajagopalan, 1997) en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Se adopta la perspectiva sociolingüística de Bagno (2007) que propone la variación lingüística como el estado natural de las lenguas. Desde esta perspectiva, la norma estándar funciona como modelo artificial de lengua, que neutraliza las diferencias. A su vez, el concepto de hablante nativo que viene sosteniendo la didáctica de lenguas extranjeras da cuenta de un sujeto ideal, no real, por lo tanto, inalcanzable (Chacón, 2010; Coracini, 2007). Estos aspectos atraviesan los vínculos entre profesores y estudiantes de lenguas, escenario de nuestros interrogantes.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, variación lingüística, hablante nativo, mito

[1] Editor responsável: Ana Lúcia Horta Nogueira. https://orcid.org/0000-0002-2913-6409

[2] Normalización bibliografica: Ailton Junior (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

[3] Preparación y revisión de textos (Español): Rayane Morais - revisao@tikinet.com.br

[4] Apoyo: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

Abstract
The language confers to the human being its condition of existence, as a desiring subject inserted in a culture (Revuz, 1998). In the current migratory context, the processes of teaching and learning languages are highlighted. The aim of this article is to present a theoretical review in relation to the conception of a native speaker as a myth (Lippi-Green, 1997; Mariño, 2011; Rajagopalan, 1997) in the field of language teaching. The sociolinguistic perspective of Bagno (2007) is adopted, which proposes linguistic variation as the natural state of languages. From this perspective, the norm-standard functions as an artificial language model, which neutralizes differences. In turn, the concept of native speaker, which has been supporting the teaching of foreign languages, accounts for an ideal subject, not real, therefore, unattainable (Chacón, 2010; Coracini, 2007). These aspects cross the links between professors and students of languages, scenario of our questions.
***Keywords**: language teaching, linguistic variation, native speaker, myth*

Introducción

Este artículo se desprende de una tesis doctoral en curso en Ciencias de la Educación, radicada en la Universidad Nacional de Rosario, cuyo objetivo general es analizar el discurso de profesores de lenguas extranjeras sobre los errores de sus aprendices. Para esta ocasión, se presenta una revisión teórica respecto al mito del hablante nativo y sus consecuencias en la enseñanza de lenguas.

A los efectos de cumplimiento de dicho objetivo, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en portales científicos nacionales e internacionales a partir de las palabras clave: hablante nativo y enseñanza de lenguas. La mayor parte de los artículos encontrados versa sobre la formación de profesores de lenguas extranjeras no nativos. A su vez, pocos artículos tratan directamente la discusión teórica respecto a la concepción del hablante nativo como un mito. En Latinoamérica, se destacan estudios en Brasil, Colombia y México. Finalmente, abundan estudios radicados en Estados Unidos que se ocupan de la temática desde la perspectiva de la enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas – *Teaching English for Speakers of Other Languages* (TESOL).

Este estudio parte de la premisa de que el sujeto se constituye en el lenguaje (Benveniste, 1995; Celada, 2004; Coracini, 2007; Kristeva, 1994; Revuz, 1998). En esta línea, la lengua llamada materna, de aquí en adelante L1, marca la posibilidad de devenir sujeto, mientras las lenguas extranjeras, de ahora en más L2, marcan la posibilidad de devenir otro. De este modo, la

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

adquisición de las primeras palabras no pasa solamente por la comprensión de significados, sino también por la vinculación de afectos a estos significados y por la constitución subjetiva del ser. El aprendizaje de nuevas lenguas, entonces, se ancla en esta experiencia primera. Interesa subrayar que la primera lengua y las siguientes son de distinto orden. No se abordará las especificidades del bilingüismo.

Es importante señalar que se examina la problemática desde la base de las lenguas extranjeras; sin embargo, se asume que la discusión sirve también para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, por eso la elección de un título amplio. Esta salvedad se desprende de un estudio de Coracini (2007) que concluye que la enseñanza de portugués como lengua materna en la educación formal genera extrañamientos suficientes como para interpretarlo bajo la lupa de la enseñanza de lenguas extranjeras. La lengua adquirida en el hogar dista de aquella enseñada en la escuela, con registro marcadamente normativo. Hernández (2012) también aproxima los conflictos de aprendizaje de las L2 a los de la variedad dominante de la L1.

En la primera parte del artículo, se caracteriza la natividad desde una perspectiva histórica. Posteriormente, se problematiza la concepción de hablante nativo como un mito y su influencia en la construcción identitaria del profesor nativo y no nativo. Luego, se plantea brevemente el lenguaje desde su heterogeneidad constitutiva. Finalmente, se propone al plurilingüismo como estrategia de supervivencia para enfrentar la inseguridad lingüística fruto de la imposición de formas del decir sobrevaloradas, que afectan la actuación profesional en contextos entre-lenguas. El artículo termina con algunas consideraciones finales respecto al impacto de la temática en la formación de profesores de lenguas.

La natividad: recorrido histórico

La definición de natividad socialmente difundida se vincula al lugar de nacimiento de un sujeto; sin embargo, el derecho de suelo *-jus solis-* se viene complejizando desde la modernidad con los abundantes flujos migratorios y las nuevas decisiones políticas de adueñamiento de unos cuerpos en detrimento de otros. Grosso modo, según la política migratoria de cada país, ser considerado nativo puede implicar tanto el lugar de nacimiento como, en su defecto, la descendencia de sangre *-jus sanguinis-*.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

En el campo de los estudios lingüísticos, se ha determinado la natividad a partir de la lengua que un sujeto habla. En su estudio sobre la formación de profesores de lenguas extranjeras nativos y no nativos, Ghlamallah (2016) rastreó los términos clave en diccionarios y enciclopedias especializadas, y encontró que el hablante nativo es definido como aquél que habla una lengua materna. A su vez, la lengua materna corresponde a aquella hablada por un nativo. Como se observa, la tautología de las definiciones pone en jaque un discurso establecido en verdades no evidentes. ¿A qué se refiere, fundamentalmente, el constructo de natividad?

Desde otra creencia difundida por el medio académico que sostiene la concepción de lengua como instrumento de comunicación, el hablante nativo ha sido identificado como el portador ideal de la facultad del lenguaje, como si esta fuera externa a la persona que habla, un típico instrumento: algo que se toma del ambiente, se manipula y se utiliza para modificarlo. Calvet (2007) presenta esta idea como un reduccionismo que consolida una relación neutra entre el hablante y su lengua que, en verdad, es también instrumento de descomunicación, de inscripción subjetiva, de visión de mundo. Se ha considerado que el hablante de L1, en calidad de omnisciente de su lengua, tiene la potestad de discernir sobre buenas y malas producciones de hablantes de dicha lengua como L2. Esta perspectiva aglutina las nociones de hablante nativo y hablante ideal, y se consolida a partir de múltiples factores. Se conglomera dichos factores en tres amplias perspectivas provenientes de la lingüística, de la política y de la biología.

Desde la lingüística, dos reconocidas corrientes teóricas aportan al tema: tanto la lingüística chomskyana, que parte de un hablante-oyente ideal inmerso en una comunidad lingüística homogénea, como el estructuralismo saussureano, que reivindica la lengua como sistema y, por lo tanto, la despoja de su carácter dinámico; es decir, escinde lengua y habla. Si bien estos aportes fueron fundamentales al avance de la disciplina, el desplazamiento de sentido que se produce del hablante ideal hacia el nativo acarrea usos desapropiados, fuera de contexto, que instalan creencias fuertemente arraigadas, como esta, la de hablante nativo monolingüe superconsciente de su lengua, exento de errores, autorizado y legitimado a evaluar la aceptabilidad de producciones enunciativas en *su* lengua, en la lengua que posee, y en la que se olvida que es también por ella poseído[5]. En ambas corrientes, el afán de captura de un objeto

[5] Para una visión filosófica respecto a la discusión poseer una lengua/ser poseído por ella, consultar Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial. Para teorías lingüísticas actuales que asumen la posibilidad de estudiar el carácter socio-cultural del lenguaje y sus contextos de comunicación, consultar los enfoques del Interaccionismo Socio-Discursivo (Bronckart, 2004).

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

para sostener la lingüística como ciencia se sobrepuso a lo histórico y performático. Como consecuencia, cabe tener en cuenta, por ejemplo, la frecuente contratación de profesores de lenguas extranjeras por el solo hecho de adjudicarse nativo, y no por su formación profesional.

Desde la política, es menester mencionar el peso derivado de la constitución de los Estados Nacionales. Sobre todo en el proceso de reorganización geopolítica del mundo posguerras, pero incluso antes, la imposición de lenguas nacionales funcionó como estrategia para homogeneizar diferentes culturas e imponer un proyecto político y económico común. Desde mediados del siglo XVIII, en países latinoamericanos, se empezaba a implantar una única lengua en la incipiente educación pública[6]. Este aplastamiento de la pluralidad lingüística -compuesta por diversas lenguas originarias, así como también lenguas de inmigración- confluye con el fortalecimiento de un modelo de nativo como aquel que habla un idioma nacional. Asimismo, desde la perspectiva política, se puede agregar como contrapunto a la idea de *natural* la aparición del término *extranjero*, en el sentido con el que se utiliza hoy genéricamente; es decir, para identificar al sujeto que viene de otro país y, por lo tanto, habla de otro modo. Según Herzog (2011), la naturaleza y la extranjería no eran situaciones concretas sino que reflejaban la existencia de un *continuum* que iba de los totalmente extranjeros a los totalmente naturales. De ese modo, los primeros misioneros en tierras americanas eran considerados nativos de sus países de origen no por su lengua, sino por su filiación política. El autor ejemplifica con el caso de un cura que hablaba español con evidente tonada alemana, a pesar de lo cual fue considerado ciudadano español por su fidelidad a la corona. A su vez, otro cura con tonada de una región periférica de España, aun habiendo nacido en tierras españolas, fue considerado extranjero por su traición política.

Desde la Biología, finalmente, estudios en neurolingüística y en adquisición de lenguas aportaron datos respecto a la maduración del organismo vinculada a la edad de adquisición de una lengua. De allí, se ha desprendido que la lengua aprendida en la primera infancia corresponde a la lengua en la cual se considera el hablante nativo, ya que no presenta marcas distintivas en su manera de hablar. El desarrollo del aparato fonador forja una idiosincrasia oral

[6] En Brasil, alrededor de 1758, Marqués de Pombal promulgó la obligatoriedad de la enseñanza del portugués en las escuelas públicas brasileñas y, además, incitó la expulsión de los jesuitas del país, principales vehiculadores del *nheengatu*, la lengua híbrida. En Argentina, a fines del siglo XIX, más de la mitad de la población era extranjera y no hispanohablante, lo que desencadenó las políticas lingüísticas más contundentes en la historia del país. Ambos ejemplos atestiguan la trascendencia del tema.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

que, aunque se deseara, es difícilmente superada en la vida adulta, cuando se toma la palabra en otros idiomas.

La natividad, por lo tanto, fue un constructo funcional a la constitución de los nuevos Estados Nacionales y servil a la profundización de los estudios lingüísticos a partir del S. XX, pero no condescendiente con la realidad pragmático-discursiva.

Acotando la discusión a la didáctica de lenguas extranjeras, el método directo ha predominado desde finales del S. XIX hasta principios del S. XX. Desde esta perspectiva, la enseñanza estaba vinculada a la imitación o repetición de modelos y predominaba la creencia muy difundida de que el uso de la L1 en la clase de L2 es inadecuado. Con estas características, el sujeto a cargo del dictado de clases no necesariamente tendría que ser profesor. Se produce un desliz semántico del locutor hacia el profesor representado en la dicotomía *categoría lingüística locutor nativo/no nativo* versus *categoría socioprofesional profesor nativo/no nativo*. Así, se le otorga al hablante nativo el poder de enseñar la lengua que habla (Ghlamallah, 2016).

Si bien el método directo ha tenido su apogeo hace un siglo, sigue influenciando los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya sea en materia pedagógica, ya sea en la contratación de profesores llamados idóneos. Según Orton, Nóbrega y Miller (2015), la retroalimentación dinamizada entre las prácticas pedagógicas y el mito del hablante nativo se constituye de legados coloniales apoyados en creencias ideológicas imperialistas.

Como cierre del apartado, se recupera el neologismo *native-speakerism* presentado por Holliday (2006) como una ideología invasiva en el campo de la enseñanza de inglés. Como ideología, opera silenciosamente y sostiene modos de pensar la propia lengua, así como también las metodologías de enseñanza. En los últimos 30 años, ha aumentado el consenso en la Lingüística Aplicada respecto a la importancia de disociar la natividad de características que pertenecen a grupos específicos de hablantes. Pese a esto, González y Llurda (2016) identifican en cuatro países latinoamericanos -Chile, Colombia, Ecuador y México- políticas lingüísticas actuales que adoptan aquella postura ideológica. Dichas políticas sostienen el ideal de bilingüismo español-inglés, amenazando el desarrollo de otras lenguas autóctonas. Además, los gobiernos invierten en la contratación de profesores o voluntarios nativos, o en el envío de profesores de sus países para formarse en Estados Unidos. Los autores concluyen que el mito de la superioridad del hablante nativo sigue siendo fuerte. Dada su importancia, lo abordamos separadamente a continuación.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

Hablante nativo: ¿realidad o mito?

Moreira (2012), al estudiar los enfrentamientos lingüísticos de los *chicanos* en la frontera de México y Estados Unidos a partir de la obra literaria de Gloria Anzaldúa[7], se basa en autores de la antropología, la psicología y la lingüística para recuperar diferentes perspectivas que asume el mito como constructo teórico. Basándose en este estudio, se procede a presentar algunos datos al respecto.

En el período arcaico, el mito simbolizaba una historia verdadera, sagrada y ejemplar, pasando a ser considerado, a partir del S. XIX, fábula, cuento o ficción. De cualquier modo, los mitos existen y funcionan como forma de transmisión de valores existenciales y morales que moldean a un pueblo. En este sentido, puede indicar cómo se estructura, piensa y vive una comunidad. Por esta razón, comprender el mito es un paso para comprender el comportamiento mítico. Es razonable interpretar al mito no por las historias que narra sino por la duda que hace emerger, ya que se tratan de dudas provenientes siempre de cuestiones reales, de allí su alto poder de afectación. Además, el mito adquiere sentido en la colectividad y suele buscar explicar el origen de las cosas, por lo tanto, representa dominio. A propósito, los sofistas lo consideraban como métodos eficaces de preservación de las autoridades religiosas y políticas en el poder. Se puede divisar su utilización en la diseminación del inglés como lengua franca.

A partir de lo expuesto, Moreira (2012) asume tres clases de interpretaciones para el mito: literales, moral-simbólicas y alegóricas, no excluyentes. En esa línea, se entiende que opera como agente de producción cultural y, por lo tanto, no dejará de existir en las sociedades.

Es de reconocida importancia en Latinoamérica la trayectoria de Rajagopalan (1997) en los estudios sobre los conceptos de hablante nativo y de mito. A grandes rasgos, el autor propone que el mito reúne un conjunto de creencias, no siempre explícitas, que contribuyen a la formación de ideas fijas sobre determinado tema. Estas creencias son incorporadas como evidencias sobre las que se despliegan otros constructos. Esto implica que algunos discursos, en mayor o menor medida, se erigen sobre una base poco sólida. El discurso científico también está atravesado por matices mitológicos. El autor plantea el concepto de natividad como uno de los mitos instaurados por la Lingüística Moderna, que engloba otras creencias pequeñas que,

[7] Anzaldúa, G. (2007). Cap. 5: Cómo domar una lengua salvaje. In *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Third Edition.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

a su vez, garantizan la sustentación del mito del hablante nativo. El nativo en calidad de hablante ideal de su lengua nunca erra. El lenguaje funciona, así, con transparencia y sin conflictos. En esta coyuntura, el hablante *no* nativo sería, entonces, alguien que siempre estará por fuera del ideal de habla de una lengua. En las palabras del autor:

> it has to do with a belief in the existence of the native speaker of language, someone who knows his/her language and knows it perfectly well – and who can therefore be invoked as the ultimate authority and arbiter in matters of judgement over grammaticality, etc. (Rajagopalan, 1997, p. 226)

El peligro del mito reside en el tono ideológico que conlleva y, por lo tanto, en su capacidad de producir jerarquías. El solo hecho de usar el lenguaje permite percibirlo como no literal, no transparente y, por lo tanto, no ideal. Así, las definiciones presentadas extrapolan la cuestión lingüística e interfieren en estructuras sociales y políticas.

En una perspectiva similar, Lippi-Green (1997) discute el mito del inglés estándar. Para esta autora, un lenguaje estandarizado no existe en la realidad, pero persiste como un ideal en la mente de los hablantes porque es tendenciosamente propagado por una ideología de poder. Este hecho incide directamente sobre el control y la limitación de las *variaciones lingüísticas*, entendidas como "*the most basic and fundamental of human socialization tools*" (p. 59). Estas concepciones, en el ámbito de la formación de profesores, proyectan implicaciones severas.

Profesor nativo, profesor no nativo: *What is the question?*

Según Ghlamallah (2016), el profesor de inglés húngaro Péter Medgyes (1983) fue el primero en centrarse en la dicotomía profesor nativo/no nativo. En la misma década de 1980, el lexicógrafo Thomas Paikeday (1985) publicó el libro *The Native Speaker Is Dead!* en el que asevera que "*the more I study it [the native speaker], the more it seems a myth propagated by linguists*" (p. xiv, citado en Ghlamallah, 2016, p. 417). Se constata que, 33 años más tarde, el ideal de hablante nativo sigue vivo. A propósito, se coincide con la opinión de Schmitz (2013) que prefiere vislumbrar la muerte del estatus privilegiado por ser hablante nativo, que la muerte del hablante nativo en sí mismo.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

Actualmente, en las publicidades de enseñanza de idiomas en diferentes países, hablar como un nativo funciona como eslogan clave para conseguir alumnos, tanto en institutos de idiomas privados, como en reparticiones públicas.

En su estudio sobre folletos publicitarios de institutos brasileños, Coracini (2007) constató una serie de enunciados que se pueden resumir en el eslogan *hable como un nativo*. Esto da cuenta de la apuesta en la oralidad como la habilidad más importante a ser desarrollada en la clase de lenguas extranjeras, lo que corresponde con la visión de que el aprendizaje de la L2 debe ocurrir de modo semejante a la adquisición de la L1. La autora concluye que, en el ámbito estudiado, se perciben dos deseos: por un lado, el de mantener un modelo tradicional de enseñanza, "*conservando, dentre outros, o mito do falante nativo (no caso das línguas estrangeiras) e do saber gramatical, conteudístico*" (Coracini, 2007, p. 245); por el otro, el deseo de absorber el futuro consagrado en los avances tecnológicos como sinónimo de calidad. Entre uno y otro, las publicidades apuntalan a la fragmentación del discurso y de los sujetos pedagógicos.

Sumándose a esto, Chacón (2010) critica las ofertas de cursos de inglés en Venezuela que prometen eliminar el acento extranjero, ya que subyace allí una ideología de discriminación bajo prácticas discursivas aparentemente inofensivas. En Lowe y Pinner (2016) se puede consultar extensa bibliografía de estudios sobre el modus operandi de contratación de profesores de inglés como lengua extranjera, con ejemplos de discriminación profesional hacia los no nativos en países como Estados Unidos, Inglaterra, China y Corea. Según datos proporcionados por los autores, esa elección para la contratación se ve reflejada y sostenida por publicidades en favor del profesor nativo. Dada la actualidad que conserva el tema, se presentan las siguientes problemáticas: ¿Es importante partir de un hablante nativo para enseñar un nuevo idioma? ¿Cómo enseñar a un aprendiz a manifestarse como un hablante nativo, si la existencia de este último siquiera es real?

Como advierte Orlandi (1995), el discurso pone de relieve lo no dicho tanto como lo explicitado. En este sentido, es pertinente entender que, si el locutor nativo fue tomado como punto de partida para la enseñanza de las lenguas, el hablante no nativo se configura como antípoda desviante a la norma de hablante. Mariño (2011) parte de esta prerrogativa para estudiar la autopercepción de profesores de lenguas extranjeras colombianos sobre su quehacer docente: ¿Cómo un profesor no nativo, considerado como el que desvía la norma, puede tener algún prestigio? Basada en Cook (2007), la autora propone que se piense más en las diferencias que

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

en los déficits al momento de comparar nativo y no nativo. A modo de ejemplo, asevera que es algo diferente ver el profesor no nativo como sujeto que habla dos lenguas, en lugar de hablante nativo ineficiente. Se advierte, con esto, una fragmentación de la identidad del profesor no nativo.

En el caso de Brasil, se han estudiado publicidades de escuelas de idiomas que también propagan la idea de que los profesores nativos son superiores (Campos, 2016; Coracini, 2007). En consecuencia, las problemáticas presentadas también repercuten en las expectativas de los aprendices.

Esta valoración de la natividad como horizonte a ser alcanzado también se advierte en otros ámbitos. En el año 2018, la Universidad de Macau (China) abrió concurso para una cátedra de Literatura Portuguesa. Entre los requisitos para postularse se lee "*Applicants should also have native or near-native fluency in Portuguese*" (Professor Positions, 2018), hecho que da cuenta de la subvaloración de la categoría de profesor y revitalización del hablante nativo como informante modelo.

Variaciones lingüísticas: la heterogeneidad constitutiva del lenguaje

Profundizar la funcionalidad del concepto de natividad en lingüística implica recuperar los aportes de la sociolingüística. Existen por lo menos dos perspectivas para abordar la variabilidad lingüística. Por un lado, la gramática normativa se atiene a fijar constancias como posibilidad de captura de la lengua para su estudio en tanto producto homogéneo. Por otro lado, la sociolingüística entiende la lengua como proceso sociocultural heterogéneo, por lo tanto, variable e inestable, y no por eso no pasible de estudio.

Es pertinente establecer un paralelo entre el mito del nativo y el mito de la variación como desvío. Las sociedades se difieren interna y externamente en sus relaciones sociales, económicas, etarias, geográficas, en su dinamicidad. Si hay heterogeneidad social, es inevitable su reflejo en una heterogeneidad lingüística, que no por ser heterogénea es desordenada.

En este escenario, Deprez (2014) agudiza los interrogantes sobre qué es hablar como un nativo: ¿Hablar sin acento? ¿Hablar con la pronunciación estándar? ¿De qué región es el nativo de referencia? ¿Es hombre? ¿Mujer? ¿Cuántos años tiene? ¿Qué profesión ejerce? Cada una de

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

estas preguntas caracteriza un retazo del calidoscopio lingüístico que identifica un hablante, que al mismo tiempo sujeta su lengua, y es en y por ella sujeto.

En su programa universitario de escritura académica, Pérez y Rogieri (2012) recuperan datos estadísticos de la formación en lengua ofertada en la enseñanza media en la provincia de Santa Fe, Argentina, y afirman que los programas escolares tienden a desarrollar aspectos regulativos del lenguaje, que implican una relación natural (no conflictiva) entre lenguaje y territorio. Tal idea parte del siguiente razonamiento: la gente habla sustancialmente la misma lengua, por lo tanto, es conveniente unificarla. De allí gana fuerza la idea de lengua estándar, como si fuera la lengua común, la hablada por el nativo. Según las autoras, se sostiene una primera metáfora de ocultamiento, desde el momento que se vela tanto la intervención manifiesta del Estado sobre los usuarios de una lengua, como la relación de dominación de la lengua del Estado sobre las lenguas de las minorías. Se produce un efecto-ficción de existencia de un orden lingüístico común en el que las diferencias evidentes son consideradas solo variaciones de registro y, por ende, sin significación ni impacto sobre el orden lingüístico preestablecido.

Para enseñar una lengua extranjera, como se dijo, es costumbre proyectar al hablante nativo como horizonte de aprendizaje. Ahora bien, ¿cómo alguien puede aprender a hablar como un nativo, si este corresponde a un constructo falsable? De allí se puede explicar la frustración que acompaña el aprendizaje de nuevos idiomas. En la enseñanza del inglés como L2, por ejemplo, con frecuencia se objetiva lograr el *end-state competence*. Esto implica tener como meta una competencia ficticia. Este lugar utópico, antes que mantener el compromiso del aprendiz, provoca una elevada tasa de deserción. En la contracara, el avance de los estudios sociolingüísticos dio a conocer nuevos abordajes en los que se incorpora lo inevitable histórico que acompaña el hecho lingüístico. Apoyarse sobre las variaciones lingüísticas implica entender que, en un mismo idioma, hay múltiples formas y sentidos del decir, según cada *hic et nunc*.

Andión (2013) estudia las variedades lingüísticas adoptadas por profesores de español en Europa y en Brasil y encuentra que hay una predilección entre los profesores nativos por la variedad castellana, aunque esta no sea su propia variedad. La autora recupera el dato de que, en el caso del español, existen por lo menos 22 academias de la lengua e igual número de normas cultas prestigiadas. Queda en evidencia la influencia de las relaciones hegemónicas de poder en la conciencia lingüística y actuación profesional también en este contexto.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

En esta línea, se trae a colación los aportes sobre el preconcepto lingüístico de Bagno (1999), quien asume la variedad lingüística como una entre los muchos *modos de hablar* una lengua que, a su vez, se correlaciona con múltiples factores sociales (sexo, edad, origen, clase social, grado de instrucción etc.): cada lengua refracta un espectro de variedades, cada una con su lógica de funcionamiento, obedeciendo a reglas gramaticales que pueden ser descriptas y analizadas.

Junto a Mira Mateus y Cardeira (2007), Bagno (1999) problematiza la variación como verdadero estado natural de las lenguas. La norma es, entonces, una de las variedades de una lengua, cuya institucionalización depende de factores no lingüísticos. Respecto a la variación lingüística a que se refiere Bagno, tan antigua y natural en la historia de las lenguas, invocamos el caso del inglés antiguo del S. V, que presentaba flexiones verbales, de género y número más complejas que las del inglés actual. La poca variación de concordancia en número y grado, entre otros aspectos, alimenta hoy la creencia de que el inglés es la mejor lengua para ser enseñada y hablada. Empero, las causas de su supremacía no son esencialistas, sino más bien políticas y económicas.

Se explora la norma como producto, práctica estandarizada, vendida en paquetes gramaticales y transmitida cotidianamente por la escuela. Por su parte, la lengua como producto sociocultural heterogéneo es variable e inestable; por lo tanto, antes que producto, denota proceso. Por tal razón, la variación no es excepción, sino regla, y no necesita ser estigmatizada. Conviene predicar que las variaciones pueden ser de orden fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, léxico y estilístico-pragmático. Desde la sociolingüística, también se contemplan factores sociales, que generan las siguientes variaciones: diatópica (entre lugares diferentes), diastrática (entre clases sociales diferentes), diamésica (registro hablado o escrito), diafásica (remite al grado de monitoreo) y diacrónica (diferentes momentos históricos).

Es pertinente mencionar que, aunque la lengua varíe, también obedece a reglas y tipos relativamente estables de enunciados. El ejemplo dado por Bagno (2007) es clásico y vale recuperarlo: en portugués, desde la gramática normativa, la forma plural se realiza agregando la desinencia de plural *s* a los artículos y adjetivos que acompañan al nombre. Sin embargo, en varias regiones de Brasil, es contundente el uso de construcciones orales que suprimen dicha desinencia concomitantemente del nombre y del adjetivo. Así, es común escuchar *As casinha amarelinha* en vez de *As casinhas amarelinhas*. La discusión novedosa que el autor propulsa es el hecho de que no se escucha en ninguna región del país el uso arbitrario *A casinhas amarelinha* o

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

aún *A casinha amarelinhas*, por lo que queda en evidencia la regularidad discursiva en la variación. Si es así, urge concordar que es factible estudiar las lenguas desde sus variaciones lingüísticas. La perspectiva variacionista impone nuevos desafíos a la enseñanza de lenguas. ¿Cómo corregir los errores de los aprendices? ¿Cómo transmitir las diferentes posibilidades de manifestación de determinado idioma? ¿De qué modo abordar las variaciones de registro de un idioma que no coinciden con las del profesor? ¿Es posible o necesario conocer y transmitir a los estudiantes la completud de variaciones de una lengua? Se acuerda con Hernández (2012) cuando interpreta el hilo histórico presentado como un giro desde una postura cognitiva y psicolingüística hacia una postura sociocultural del lenguaje, que abarca variaciones de diversos tipos.

Los sujetos están expuestos y participan de más de una variación lingüística que, tal como otros rasgos socio-culturales, se valoran de distinto modo. En presencia de una variedad lingüística considerada correcta, mientras otra no lo es, se divisa el contexto fecundo para la proliferación de lo que se ha denominado *inseguridad lingüística*. Se trata de un comportamiento lingüístico vinculado a uno social más general. Calvet (2007) presenta dos consecuencias de la imposición normativa sobre los comportamientos lingüísticos. La primera se relaciona a cómo el hablante aprecia su propio modo de hablar: lo puede valorar o, al contrario, querer cambiarlo para adecuarse a otro modelo, generalmente aquel de mayor prestigio. La segunda consecuencia remite a las reacciones de los hablantes cuando escuchan a otros: el modo de hablar del otro despierta juicios de valor directamente relacionados al poder simbólico que ejerce determinado registro por sobre otros. Se constatan actitudes de reacción o aceptación que no influyen necesariamente sobre el propio modo de hablar, sino más bien sobre los juzgamientos respecto al modo de hablar ajeno.

Frente a lo expuesto, se puede revertir el pensamiento popular de que la variación es un desvío. La sociolingüística objetiva, entonces, relacionar la heterogeneidad lingüística con la heterogeneidad social. Finalmente, como afirma Schmitz (2013, p. 139): "Language(s) do not have standards but their users create them and unfortunately use those standards as instruments of empowerment to silence, humiliate and exclude those speakers who do not conform to what is constructed as the prestige variety".

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

El plurilingüismo como estrategia de supervivencia

A partir de los años 1990, emergen diferentes propuestas terminológicas que buscan reemplazar el concepto de nativo en el apogeo de su discusión en el terreno de la Lingüística Aplicada. Ghlamallah (2016) rescata las contribuciones de tres autores que merecen atención: Rampton (1990) propone el término *experto* en lugar de nativo y busca, así, priorizar el conocimiento lingüístico por sobre la identidad del sujeto hablante; Cook (2007) focaliza la multicompetencia, y emplea el término *utilizadores de L2* en sustitución al concepto de hablante no nativo; finalmente, Castellotti (2011) sostiene la idea de desnativización y defiende la *competencia plurilingüe* como estrategia conceptual más eficaz.

Como se advierte en trabajos que focalizan experiencias de promoción del plurilingüismo, la interacción con más de una lengua no materna tiende a favorecer la superación del etnocentrismo (Coste, 1995). En la actualidad, esta estrategia está puesta de relieve en pro de la formación integral de los llamados ciudadanos interculturales (Porto & Iacoboni, 2015).

La aceptación de la multiplicidad de formas de hablar guarda el potencial de expandir las formas de interpelar al mundo y decidir sobre cuándo utilizar cada tipo de registro. Esta autonomía lingüística es uno de los objetivos contemplados en las normativas más actuales en materia de enseñanza de lenguas.

Desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), la competencia se concibe no como el dominio perfecto de una lengua, sino más bien como el dominio en distinto grado de varias lenguas y culturas. En esta perspectiva, el destino de la enseñanza es desarrollar varios repertorios lingüísticos para garantizar la competencia plurilingüe. En este sentido, es importante mencionar el proyecto plurilingüe InterRom que se viene desarrollando por un equipo de docentes-investigadores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Según Pérez y Marchiaro (2010), el proyecto tiene como objetivo llevar a cabo experiencias de intercomprensión lectora en lenguas romances: portugués, español, italiano y francés. De ese modo, impulsa políticas lingüísticas y prácticas educativas innovadoras que visibilizan las lenguas romances en el sistema educativo nacional, haciendo frente a la pérdida de espacios generada por el avance del inglés como lengua de comunicación internacional. InterRom empezó diseñando materiales didácticos para cursos universitarios a distancia y, más recientemente, ofrece cursos presenciales en escuelas de enseñanza media.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

En camino similar, Zolin-Vesz (2014) estudia el portuñol utilizado en la clase de lengua española en Brasil, caracterizado por la mezcla de palabras de una lengua y la otra. Esta situación es aceptada en regiones fronterizas, empero, en la situación de clase de L2, suele ser inadecuada o estigmatizada. El autor propone la pedagogía translingüe como alternativa a este tratamiento negativo, la cual está enmarcada en la epistemología de frontera para la enseñanza de lenguas. Esto confluye con la idea de plurilingüismo como estrategia superadora.

Finalmente, coincidimos con Calvet (2007) cuando afirma que es necesario reconocer que los hablantes, aun cuando se crean monolingües, son siempre más o menos plurilingües, ya que poseen competencias que se extienden entre formas vernáculas y formas vehiculares integradas en un mismo conjunto de reglas lingüísticas.

Consideraciones finales

Al tiempo que se observa una crítica contundente al planteo del hablante como nativo, se percibe una situación de arraigo al constructo que lo hace pervivir como mito: impregna las creencias, emerge en las acciones, se subsume en los discursos.

El objetivo de hablar como un nativo cae por su propio peso, ya que se trata de un concepto idealizado. Para no precipitarse en el limbo, la sociolingüística ofrece elementos concretos que permiten comprender que las lenguas no son neutras. El sujeto no es dueño de su decir y, en ese descamino, transita por distintas variedades según el lugar social que ocupa y el grado de monitoreo que maneja en determinado contexto discursivo. El sujeto profesor de lenguas, atravesado por estos entre-lugares, puede asumir un rol protagónico a la hora de forjar su identidad como formador en lenguas. Al mismo tiempo, a sabiendas de compartir su condición con los aprendices, logra bajar ansiedades en torno a un horizonte que realmente no existe.

Con las conjeturas presentadas a lo largo del artículo, queda pendiente otro tema de suma importancia: la corrección de errores. Esta es una de las dimensiones más discutidas en el ámbito de la enseñanza de lenguas, ya que, a su modo, mide el grado de aprendizaje y los avances de los educandos. Sin embargo, la posibilidad de derribar el hablante nativo como horizonte de enseñanza hace inminente la exorcización de anticuados métodos correctivos.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

Se ha pretendido revitalizar la concepción crítica del hablante nativo. Su realidad, con la modernidad líquida que viene borrando paulatinamente los límites territoriales, se ve cuestionada y sostenida como mito. Estos aspectos atraviesan las relaciones que se entablan entre profesores y estudiantes de lenguas, escenario de estos interrogantes.

A modo de cierre apoteósico, se sostiene que el hablante nativo de un idioma nacional acota la complejidad que la sociolingüística brinda como orden del día. ¿Por qué es tan importante la calificación de natividad? Se ha intentado poner en jaque el constructo de hablante nativo y avanzar en la toma de consciencia y consecuente cambio de actitudes. El mito en sí no es el problema, sino más bien la trama de privilegios imbricada en su entorno. Estamos viviendo grandes conflictos en los límites territoriales que cortan tierras, bombardean fronteras y, sobre todo, desgarran familias, impelidas a migrar. La infame investida para construir un muro entre México y Estados Unidos, los barcos que se pierden a la deriva cargados de familias enteras en los pequeños grandes mares de todo el mundo, las marchas de hambre que atraviesan continentes, los nuevos intentos separatistas como los de España y, cercano a nuestro, la rotunda crisis que viven los venezolanos. Estas insurgencias migratorias generadas por el propio sistema hegemónico hacen gritar las condiciones socioculturales de sus pueblos, dimensiones que ganan cuerpo mediante la palabra, los discursos, los distintos tonos que tiñen cada modo de hablar. Con semejante contexto, derribar mitos aisladamente no tiene sentido. Pero se puede replantear nuevos e incluso disidentes horizontes desde la enseñanza de lenguas, ampliando las conciencias de algunos de sus protagonistas. En esto reposan los aportes que se intenta ofrecer con este artículo.

Referencias

Andión, M. A. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista signos*, *46*(82), 155-189.

Bagno, M. (1999). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. Loyola.

Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso*. Parábola Editorial.

Benveniste, E. (1995). Da subjetividade na linguagem. In *Problemas de linguística geral I* (M. G. Novak & M. L. Neri, trad., pp. 284-293). Pontes.

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje.

Calvet, L. J. (2007). *Sociolingüística: uma introdução crítica* (M. Marcionilo, trad., 3a ed.). Parábola.

Campos, A. G. (2016). Entre discursos e mitos: a construção da identidade da professora de inglês não nativa no discurso midiático. *Interfaces, 1*(7), 61-69.

Celada, M. T. (2004). Lengua extranjera y subjetividad. Apuntes sobre un proceso. *Estudios Lingüísticos XXXIII*, 38-52.

Chacón, C. T. (2010). Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: Una perspectiva crítica. *Paradigma*, *31*(2), 25-36.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Mercado de Letras.

Coste, D. (1995). Curriculum et pluralité. *Études de Linguistique Appliquée*, *98*, 68-84. Didier Érudition.

Deprez, C. (2014). ¿Es deseable hablar como un nativo? Reflexiones sobre el acento de los estudiantes de lengua extranjera. *Enunciación, 18*(1), 144-153.

Ghlamallah, Z. B. (2016). El profesor nativo entre inseguridad y legitimidad. In M. A. L. Gonzáles. *La formación y competencias del profesor de ELE* (pp. 415-428). Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0415.pdf

González, A., & Llurda, E. (2016). Bilingualism and globalisation in Latin America: Fertile ground for native-speakerism. In F. Copland, S. Garton, & S. Mann (Eds.), *LETs and NESTs: Voices, views and vignettes* (pp. 90-109). British Council.

Hernández, G. Z. (2012). El mito del "hablante nativo": dilemas en la apropiación del lenguaje del otro. In M. C. Contijoch Escontria, & K. B. Lusnia (Coords.), *Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones* (pp. 385-398). Editorial Universidad Autónoma de México.

Herzog, T. (2011). Naturales y extranjeros: sobre la construcción de categorías en el mundo hispánico. *Cuadernos de Historia Moderna*, *X*, 21-31. doi:10.5209/rev_CHMO.2011.38668

Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT journal*, *60*(4), 385-387.

Kristeva, J. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Rocco.

Lippi-Green, R. (1997). The standard language myth. In *English with an Accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (pp. 53-62). Routledge.

Lowe, R. J., & Pinner, R. (2016). Finding the connections between native-speakerism and authenticity. *Applied Linguistics Review*, *7*(1), 27-52.

Mariño, C. (2011). Reflecting on the dichotomy native-non native speakers in an EFL context. *Anagramas*, *10*(19), 129-142.

Mira Mateus, M. H., & Cardeira, E. (2007). *Norma e variação*. Caminho.

Moreira, T. A. S. (2012). Entraves de um conceito generalizado: o mito do falante nativo na vida prática de Gloria Anzaldúa. *Building the way*, *2*(1), 42-60.

Orlandi, E. P. (1995). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (3a ed). Ed. Unicamp.

Orton, N. E., Nóbrega, A. N. A., & Miller, I. K. (2015). "O carregador cultural": a (des) construção discursiva do mito do professor falante nativo. In A. Baalbaki, J. Cardoso, P. Arantes, S. Bernardo (Orgs.), *Linguagem: teoria, análise e aplicações (8)* (pp. 119-138). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ.

Pérez, A. C., & Marchiaro, S. (2010). Formación en intercomprensión para graduados universitarios: la experiencia del equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Synergies Europe*, *5*, 63-74.

Pérez, L., & Rogieri, P. (2012). Retórica y Estudios del Lenguaje en la escritura académica. In *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica* (pp. 13-40). Humanidades y Artes Ediciones.

Porto, M. & Iacoboni, G. (2015). Proyectos pedagógicos de ciudadanía intercultural en la formación del profesorado de inglés. *Anales de las VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios.htm

pro-posições
e-ISSN 1980-6248
http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0031ES

Professor Positions. (2018). Job: Instructor of Portuguese University of Macau. Recuperado de https://professorpositions.com/announcement,a1916.html

Rajagopalan, K. (1997). Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics, 27*(2), 225-231.

Revuz, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silmara Serrani-Infante. In I. Signorini (Org.), *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (S. Serrani-Infante, trad., pp. 213- 230). Mercado das Letras.

Schmitz, J. R. (2013). The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes? *Calidoscópio*, *11*(2).

Zolin-Vesz, F. (2014). Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *53*(2), 321-332. doi:10.1590/S0103-18132014000200004

Datos de sumisión

Sometido a evaluación el 28 de febrero de 2019; revisado el 09 de julio de 2019; acepto para publicación el 02 de diciembre de 2019.

Autora correspondiente:

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Ocampo y Esmeralda, Rosario, 2000, Argentina. thacamarg@gmail.com.

View publication stats