

Tesis de Doctorado en Letras

**Sociolingüística en primera persona:
elecciones de lengua y reflexión metalingüística**

Junquera, Macarena



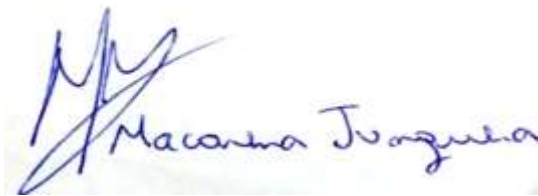
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Secretaría General de Posgrado y Educación Continua

La presente tesis ha sido aprobada el 10/09/2025,
mereciendo la calificación de 10 (sobresaliente, con recomendación de publicación)

Prefacio

Esta Tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Doctora en Letras, de la Universidad Nacional del Sur y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La misma contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Humanidades durante el período comprendido entre el 16 de febrero de 2016 y el 9 de agosto de 2024, bajo la dirección de la Dra. Yolanda Hipperdinger y la codirección de la Dra. Lorena M. A. de- Matteis, ambas con lugar de trabajo en la Universidad Nacional del Sur.



Macarena Juarez

Agradecimientos

Esta tesis significa la culminación de un proceso académico y personal que atravesó ocho años. Tal extensión no se debió tanto a los avatares de la investigación en sí misma, sino más bien al esfuerzo mental y emocional requeridos, por lo menos en mi caso, para construir una autoconfianza que me permitiera sentirme capaz de terminar el doctorado.

Por supuesto, el factor económico también jugó un rol fundamental: no me hubiera sido posible iniciar y avanzar con esta investigación de no haber sido por el financiamiento otorgado, en su momento, a través de las Becas Internas de Iniciación en la Investigación, de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y, posteriormente, mediante las Becas Internas de Finalización de Doctorado, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Hoy, en octubre de 2025, la continuidad de estas dos fuentes principales de apoyo a la formación académico-científica se encuentra en serio riesgo de desaparecer, producto de la política de vaciamiento, desfinanciación y destrucción del sistema público impuesta por el gobierno anarcocapitalista y libertario de Javier Milei, en su afán de destruir el Estado. No de administrarlo mejor; de destruirlo.

Este desalentador contexto nacional, sin embargo, vuelve más evidente que el hecho de haber podido concluir este trabajo doctoral y encontrarme ahora redactando los “Agradecimientos” no se trata solo de un logro personal, sino también colectivo. Por un lado, al financiamiento otorgado por instituciones públicas, se agrega la inestimable colaboración de aquellos lingüistas que aceptaron escribir sus autobiografías lingüísticas y contribuir, de esta manera, a la conformación del corpus y, en consecuencia, a la realización de esta investigación. Por otro lado, debo sumar la contención psicológica y emocional que me brindó mi entorno cercano de amistades, familia y, por supuesto, mi psicóloga. Todos, desde su lugar, fueron un sostén fundamental, especialmente cuando finalizó el sustento económico de la beca y yo aún me encontraba en plena escritura de tesis.

Si hubo un punto de inflexión en este trayecto doctoral fue precisamente el poder tomar conciencia –gracias a esas personas– de que los tiempos estipulados –y exigidos– para realizar un doctorado no se condicen ni tienen por qué hacerlo con los tiempos personales que son, en definitiva, los tiempos de la vida de cada uno. En ese sentido, el haber tenido que continuar la tesis sin recibir ya el financiamiento económico constituyó, por paradójico que pueda resultar, un alivio mental y me permitió disfrutar del proceso de escritura, apropiarme por fin de mi investigación y finalizarla.

Es en este punto donde también quiero expresarle las gracias a quien fue mi directora, Yolanda Hipperdinger, quien cuando envié la tesis para sus correcciones finales, supo comprender que este largo proceso había llegado a su fin y actuó en consecuencia. Sin ese apoyo en la instancia

final, muy difícilmente hubiera podido entregar la tesis para su evaluación, sintiéndome segura de mi propio trabajo.

Resumen

La elección de lengua constituye uno de los principales objetos de atención en el campo de los estudios sociales del lenguaje, aspecto que se evidencia en las numerosas investigaciones desarrolladas respecto del modo en que una sociedad, un grupo determinado dentro de ella o, incluso, individuos particulares emplean lenguas o variedades de una lengua diferentes. En tales elecciones, intervienen no solo factores contextuales –sociales, económicos, políticos– sino también las creencias que los hablantes sostienen con relación a su uso y las lenguas involucradas.

Los lingüistas, directamente vinculados con esta problemática por tratarse de quienes la estudian, no se encuentran exentos de tener que realizar elecciones similares, ya sea como hablantes o como especialistas. En tal sentido, el objetivo de nuestra investigación consiste en indagar, desde una perspectiva discursiva y conformando un corpus de relatos autobiográficos elaborados por lingüistas españoles y argentinos, qué experiencias y elecciones de lengua refieren los profesionales del lenguaje de cada país, para luego llevar a cabo un análisis comparativo, considerando las evidentes diferencias que se presentan entre los respectivos escenarios sociolingüísticos nacionales.

La perspectiva teórico-metodológica que asume nuestro trabajo articula los lineamientos generales de los Estudios Críticos del Discurso (ECD) (Fairclough y Wodak, 1997; Wodak y Meyer, 2015), los aportes realizados a este campo por la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) respecto del análisis de la relación entre lenguaje y sociedad (Halliday y Matthiessen, 2014) y, en el marco de esta última teoría, los recursos analíticos que brinda el Sistema de la Valoración (Martin y White, 2005) para estudiar la evaluación en el lenguaje.

El estudio desarrollado nos permite observar que, al reflexionar sobre sus elecciones y experiencias con las lenguas a las que han estado expuestos a lo largo de su trayectoria vital, los lingüistas se manifiestan, ya sea de forma implícita o explícita, respecto de diversos aspectos que aparecen vinculados en sus autobiografías con tales experiencias y elecciones: las lenguas presentes en su entorno –lengua primera (L1), lengua segunda (L2) o lengua extranjera (LE)–, las lenguas que se les ofrecen como posibilidades de elección, los hablantes de esas lenguas y las circunstancias históricas y sociales, así como las relaciones de poder que tienen lugar entre las comunidades de hablantes y las lenguas involucradas, las instituciones con las que se vinculan esas lenguas y, por último, sus habilidades lingüísticas, su competencia comunicativa y su producción científica en las distintas lenguas sobre las que refieren en cada caso.

A través del abordaje discursivo de las reflexiones que los lingüistas expresan en torno a dichas cuestiones, nos aproximamos a las ideologías, creencias y valores subyacentes a las

experiencias y las elecciones de lengua que formulan en sus relatos autobiográficos; ideologías, creencias y valores que expresan no solo desde su individualidad, sino también desde su rol de académico-científicos.

Abstract

Language choice constitutes one of the main objects of attention in social language studies. This aspect is evident in the numerous investigations carried out on how a society, a given group within it, or even particular individuals use different languages or varieties of a language. Such choices involve not only contextual factors -social, economic, political- but also the beliefs that speakers hold regarding their use and the languages involved.

Linguists, who are directly linked to this issue because they are the ones who study it, are not exempt from having to make similar choices, either as speakers or as specialists. In this sense, our research aims to investigate, from a discursive perspective and using a corpus of autobiographical accounts written by Spanish and Argentine linguists, what experiences and language choices language professionals refer to in each country, in order to carry out a comparative analysis, considering the evident differences between the respective national sociolinguistic scenarios.

The theoretical-methodological perspective that our work is based on articulates the general guidelines of Critical Discourse Studies (CDS) (Fairclough y Wodak, 1997; Wodak y Meyer, 2015), the contributions made to this field by Systemic-Functional Linguistics (SFL) regarding the analysis of the relationship between language and society (Halliday y Matthiessen, 2014) and, within the framework of the latter theory, the analytical resources provided by the Appraisal Theory (Martin y White, 2005) to study evaluation in language.

The study developed allows us to observe that, when reflecting on their choices and experiences with the languages to which they have been exposed throughout their lives, linguists express themselves, either implicitly or explicitly, concerning various aspects that appear linked in their autobiographies with such experiences and choices: the languages present in their environment –first language (L1), second language (L2) or foreign language (LE)–, the languages offered to them as possibilities of choice, the speakers of those languages and the historical and social circumstances, as well as the power relations that take place between the speaker communities and the languages involved, the institutions with which those languages are linked and, finally, their linguistic skills, their communicative competence, and their scientific production in the different languages they refer to in each case.

Through a discursive approach to the reflections expressed by the linguists on these issues, we approach the ideologies, beliefs, and values underlying the experiences and language choices they formulate in their autobiographical accounts; ideologies, beliefs, and values that they express not only from their individuality but also from their role as academic-scientists.

Índice de contenidos

Prefacio	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	vi
Abstract	vii
Índice de contenidos	ix
Índice de figuras y tablas	xiv
Capítulo 1. Introducción	1
1.1 Presentación	1
1.2 Objetivos	3
1.2.1 Objetivos generales	3
1.2.2 Objetivos específicos	4
1.3 Estructura de la tesis	4
<i>Primera parte: aspectos teórico-metodológicos</i>	
Capítulo 2. Estado de la cuestión	8
2.1 La elección de lengua en el marco de los estudios literarios	9
2.1.1 Europa	9
2.1.1.1 España	13
2.1.2 América Latina	14
2.1.2.1 Argentina	19

2.2 La elección de lengua de lingüistas en el campo de los estudios lingüísticos	22
2.2.1 Aproximaciones a las lenguas en las biografías de lingüistas	22
2.2.2 La trayectoria académica del lingüista como objeto de estudio	28
2.2.3 Elección de lengua en las publicaciones científicas	32
2.2.3.1 Contribuciones desde Latinoamérica	37
Capítulo 3. Marco teórico	43
3.1 La elección de lengua en el campo de los estudios sociolingüísticos	43
3.2 Identidad	45
3.3 Comunidades de práctica	47
3.4 Inseguridad/Seguridad lingüística	48
3.5 Ideologías lingüísticas	50
3.6 Bilingüismo	54
3.7 Diglosia	55
3.8 Estatus lingüístico y prestigio lingüístico	58
3.9 Lengua materna y lengua nativa	61
3.10 Lengua primera (L1), lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE)	65
3.11 Competencia comunicativa	66
3.12 Autobiografía intelectual, autobiografía lingüística	69
3.12.1 Breve reseña sobre los orígenes de la autobiografía	69
3.12.2 La autobiografía intelectual como género discursivo de la historiografía	70
3.12.3 La autobiografía intelectual de lingüistas y la autobiografía lingüística	71

3.13 La elección de lengua desde los estudios críticos del discurso (ECD)	76
3.13.1 La Lingüística sistémico-Funcional (LSF)	78
3.13.2 Sistema de la Valoración (SVA)	82
3.13.2.1 Definición de valoración y los dominios semánticos del SVA	84
3.13.2.1.1 Subsistema de actitud	86
3.13.2.1.2 Subsistema de compromiso	88
3.13.2.1.3 Subsistema de gradación	92
Capítulo 4. Consideraciones metodológicas	96
4.1 Abordaje metodológico	96
4.1.1 Conformación del corpus	96
4.1.2 Sistematización de los datos	100
4.1.2.1 Detección de ejes temáticos	100
4.1.2.2 Identificación de las entidades discursivas valoradas	101
4.1.2.2.1 Dimensión del afecto	101
4.1.2.2.2 Dimensión del juicio	103
4.1.2.2.3 Dimensión de la apreciación	105
4.1.3 Procesamiento de los datos	111

Segunda parte: experiencias y elecciones de lengua de lingüistas

Capítulo 5. Experiencias y elecciones de lengua de lingüistas españoles	114
5.1 Situación sociolingüística de España	114
5.1.1 Situación sociolingüística de España en el período franquista	114
5.1.2 Situación sociolingüística de España en la actualidad	122
5.1.3 Síntesis parcial	138
5.2 Lenguas de España	152
5.2.1 Español	152
5.2.2 Catalán, euskera y gallego	155
5.2.3 Síntesis parcial	171
5.3 Habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE	179
5.3.1 Síntesis parcial	186
5.4 La investigación lingüística en el ámbito español	191
5.4.1 Síntesis parcial	198
5.5 Conclusiones parciales	204
Capítulo 6. Experiencias y elecciones de lengua de lingüistas argentinos	206
6.1 Lengua primera (L1)	206
6.1.1 Síntesis parcial	212
6.2 Lengua extranjera (LE)/Lengua segunda (L2)	213
6.2.1 Síntesis parcial	220
6.3 Habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE	224

6.3.1 Síntesis parcial	237
6.4 Lenguas de publicación científica	244
6.4.1 Síntesis parcial	252
6.5 Sistema de publicación	257
6.5.1 Síntesis parcial	260
6.6 Conclusiones parciales	262
Capítulo 7. Análisis comparativo	265
7.1 Situaciones sociolingüísticas nacionales: España y Argentina	265
7.2 Habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE	267
7.3 Sistema y lenguas de publicación científica	270
7.4 Conclusiones parciales	279
<i>Conclusiones</i>	
Capítulo 8. Consideraciones finales	282
<i>Referencias bibliográficas y anexo</i>	
Referencias bibliográficas	289
Anexo	310
a. Modelo de mail enviado con el fin de convocar lingüistas argentinos	310
b. Preguntas orientativas para la redacción de la autobiografía lingüística	311

Índice de figuras y tablas

Figura 1. Interrelación de las valoraciones de afecto con las valoraciones de juicio y apreciación	88
Figura 2. Organización del subsistema de compromiso	90
Figura 3. Organización del compromiso heteroglósico	92
Figura 4. Subsistemas y áreas semánticas del SVA	94
Tabla 1. Relación recíproca entre las variables contextuales y los tres planos de significado que distingue la Lingüística Sistémico-Funcional	81
Tabla 2. Ejemplos de valoraciones de afecto en el corpus	103
Tabla 3. Ejemplos de valoraciones de juicio en el corpus	105
Tabla 4. Ejemplos de valoraciones de apreciación en el corpus	109
Tabla 5. Valoraciones realizadas a través de terminología especializada de la lingüística	111
Tabla 6. Valoraciones registradas respecto de la situación sociolingüística de España durante el franquismo	138
Tabla 7. Valoraciones registradas respecto de la situación sociolingüística de España en la actualidad	143
Tabla 8. Valoraciones registradas en torno al español	171
Tabla 9. Valoraciones registradas en torno al catalán, el euskera y el gallego	172
Tabla 10. Valoraciones registradas con relación a las habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE	186
Tabla 11. Valoraciones registradas respecto de la investigación lingüística en el ámbito español	198
Tabla 12. Valoraciones registradas con relación a la L1	212
Tabla 13. Valoraciones registradas en torno a las LE y L2	221

Tabla 14. Valoraciones registradas en relación con las habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE	237
Tabla 15. Valoraciones registradas respecto de las lenguas de publicación científica	252
Tabla 16. Valoraciones registradas en torno al sistema de publicación científica	260

Capítulo 1. Introducción

1.1 Presentación

La elección de lengua constituye uno de los principales objetos de atención en el marco de los estudios sociales del lenguaje. Son numerosas las investigaciones desarrolladas respecto del modo en que una sociedad, un grupo determinado dentro de ella o, incluso, individuos particulares emplean lenguas o variedades de una lengua diferentes. En tales elecciones, entran en juego no solo factores contextuales –de índole social, económica, política–, sino también las creencias que los hablantes sostienen respecto de su uso y de las lenguas involucradas; creencias que, dependiendo del caso, pueden implicar desde el abandono de una lengua hasta su revitalización. Es así que, de manera frecuente, el abordaje de las elecciones de lengua por sí mismas se realiza en conjunto con el análisis de las declaraciones que los hablantes expresan sobre sus elecciones y las motivaciones subyacentes, destacándose, entre estas últimas, posicionamientos con relación al papel significativo que se le adjudica a la lengua a nivel identitario (Süselbeck *et al.*, 2008; Edwards, 2009; Joseph, 2016; Niño-Murcia, 2011) así como también en torno a su supuesta instrumentalidad (Bruzos Moro, 2016; Heller, 2003, 2010; Heller y Duchêne, 2012; Minera Reyna, 2010).

Los lingüistas, directamente relacionados con esta problemática por tratarse de quienes la estudian, no se encuentran exentos de tener que realizar elecciones similares, ya sea como hablantes, porque pertenecen a sociedades o grupos bilingües o multilingües, o como especialistas, debido a las exigencias profesionales vinculadas con la comunicación de sus avances, aspecto que afecta a todo científico (Ammon, 2012; Beigel, 2022; Curry y Lillis, 2019; Hamel, 2017). Esta familiaridad con la reflexión metalingüística se plasma con claridad en las siguientes palabras de Siguán Soler:

En ciertos medios sociales y en ciertas situaciones, el lenguaje cumple una función meramente utilitaria, de vehículo de comunicación. A este nivel, el hablar en una u otra lengua o incluso el mezclarlas no implica ningún problema personal, la lengua se utiliza exclusivamente en función de la comunicación. En el extremo opuesto, hay hombres y grupos de hombres que son conscientes del lenguaje en sí mismo –de su corrección, de su adaptación a los fines para los que se utiliza; cognoscitivos, estéticos, etc. Esta mayor sensibilidad lingüística se añade a una conciencia más viva de los lazos de solidaridad que la lengua establece entre los hablantes y complica y dramatiza sus actitudes ante las lenguas que utilizan. Esto es particularmente cierto del hombre que se sirve de la lengua como instrumento para una actividad creativa, como ocurre al orador, al profesor, al científico y muy típicamente al escritor (Siguán Soler, 1970, p. 635).

Consideramos que esa “sensibilidad lingüística” y “conciencia más viva” aludidas por Siguán constituyen atributos que vuelven un objeto de estudio por excelencia las evaluaciones que expresan

los lingüistas en torno a sus experiencias con las lenguas y las posibles elecciones que hayan tenido que realizar en su trayectoria vital. A pesar de que este interés ha conducido a la publicación de algunos textos autorreferenciales de lingüistas en los que se ocupan de abordar dicha cuestión, las contribuciones que hemos podido detectar son escasas, aisladas y se encuentran escritas, mayormente, en lengua inglesa. Asimismo, las visiones de conjunto que reúnen relatos autobiográficos de lingüistas –autobiografías intelectuales (Laborda, 2015)– se centran en la trayectoria académico-científica de su autor y, aunque en algunos casos se advierten alusiones a la problemática de nuestro interés, estas son ocasionales y asistemáticas. Finalmente, resulta pertinente agregar que, hasta el momento, solo una de las compilaciones existentes está publicada en lengua española –*La lingüística en España: 24 autobiografías* (Laborda *et al.*, 2014)– y, a su vez, no se registran estudios, sobre ninguna de las colecciones, que aborden la problemática de la elección de lengua en relación con la figura de estos profesionales del lenguaje, antecedentes que sí es posible observar, en cambio, al interior del campo de los estudios literarios con relación a numerosos escritores –también profesionales de la lengua– de renombre nacional e internacional. La investigación que presentamos se fundamenta, precisamente, en esta doble vacancia.

A la luz de las consideraciones expuestas, el propósito de nuestro trabajo consiste en indagar, desde una perspectiva discursiva y conformando un corpus de relatos autobiográficos elaborados por lingüistas de España y de Argentina –autobiografías intelectuales (Laborda, 2015) y autobiografías lingüísticas (Junquera, 2022)–, qué experiencias y elecciones de lengua refieren los lingüistas de cada país, para luego realizar un análisis comparativo, dadas las diferencias notorias que se evidencian entre los respectivos escenarios sociolingüísticos nacionales.

A este respecto, el desarrollo de nuestro estudio permite observar que, al reflexionar sobre sus elecciones y experiencias con las lenguas a las que han estado expuestos a lo largo de su trayectoria vital, los lingüistas se manifiestan, explícita o implícitamente, respecto de diversos aspectos que aparecen vinculados en sus autobiografías con tales experiencias y elecciones: las lenguas presentes en su entorno –se trate de una lengua primera (L1), lengua segunda (L2) o lengua extranjera (LE)–, las lenguas que se les ofrecen como posibilidades de elección, los hablantes de esas lenguas y las circunstancias históricas y sociales, así como las relaciones de poder que tienen lugar entre las comunidades de hablantes y las lenguas involucradas, las instituciones con las que se vinculan esas lenguas y, por último, sus habilidades lingüísticas, su competencia comunicativa y su producción científica en las distintas lenguas sobre las que los lingüistas refieren en cada caso.

Con el fin de abordar discursivamente las posturas actitudinales que estos profesionales del lenguaje manifiestan en torno a dichas cuestiones, la perspectiva teórico-metodológica que asume el presente estudio articula los lineamientos generales de los Estudios Críticos del Discurso (ECD)

(Fairclough y Wodak, 1997; Wodak y Meyer, 2015), las contribuciones realizadas por la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) al análisis de la relación entre lenguaje y sociedad (Halliday y Matthiessen, 2014) y, en el marco de esta última teoría, los recursos analíticos que brinda el Sistema de la Valoración (Martin y White, 2005) para estudiar la evaluación en el lenguaje. De este modo, podremos aproximarnos a las ideologías, creencias y valores subyacentes a las experiencias y las elecciones de lengua formuladas por los lingüistas en sus autobiografías; ideologías, creencias y valores que expresan desde su individualidad, pero también desde su rol como académico-científicos.

En este punto, no solo nos es posible señalar que los lingüistas constituyen, en términos generales, el objeto de análisis de este trabajo doctoral; también podemos afirmar que, por el carácter autorreferencial que define los relatos que conforman nuestro corpus, a través de sus páginas, los lingüistas se vuelven su propio objeto de estudio. En otras palabras, se trata de narraciones cuya elaboración los invita a volver su mirada de especialistas hacia sí mismos, a despertar aún más, quizás, su sensibilidad y consciencia respecto de cómo su vida y labor están atravesadas por problemáticas en las que, muchas veces, encuentran su objeto de análisis como investigadores. Así, los relatos autobiográficos de lingüistas con los que trabajamos comprenden espacios de reflexión, cuyo alcance incluye pero también supera las experiencias de sus autores. El enfoque discursivo aquí asumido, como se verá en el desarrollo de la presente investigación, posibilita su vinculación no solo con cuestiones que se enmarcan dentro del campo de la lingüística, sino también con problemáticas relativas al contexto social, económico y hasta político de un país.

1.2 Objetivos

A continuación, se detallan los objetivos que se propone alcanzar nuestro trabajo:

1.2.1 Objetivos generales

- Contribuir desde una perspectiva discursiva al estudio de la problemática de la elección de lengua.
- Abordar e ilustrar la problemática de la elección de lengua en el caso particular de los lingüistas.
- Elaborar y conformar la primera visión de conjunto de autobiografías lingüísticas escritas por lingüistas argentinos (Junquera, 2022).

1.2.2 Objetivos y actividades específicos

- Registrar en el corpus (cfr. 4.1.1) todos los pasajes en los que cada lingüista reflexiona respecto de sus experiencias con las lenguas presentes en su entorno –se trate de L1, L2 o LE– a lo largo de su trayectoria vital y, en los casos correspondientes, de las elecciones de lengua que indican haber realizado, así como las razones en las que estas se sustentan.
- Establecer los distintos ejes temáticos transversales al interior de cada conjunto de relatos autobiográficos (cfr. 4.1.2.1), en función de los cuales se organizan y analizan los pasajes identificados.
- Reconocer, en cada uno de los pasajes, las entidades discursivas valoradas que se vinculan con el eje temático en cuestión, así como las instancias valorativas a través de las que tales entidades son evaluadas.
- Analizar qué tipo de significados evaluativos se expresan en cada caso, recurriendo al dominio de la *actitud* y sus tres áreas semánticas correspondientes: el *afecto*, el *juicio* y la *apreciación* (Martin y White, 2005).
- Establecer la prosodia valorativa que se construye discursivamente en cada uno de los ejes temáticos del corpus, atendiendo a las valoraciones predominantes al interior de cada eje.
- Realizar un análisis comparativo entre los escenarios sociolingüísticos –y geopolíticos– que se presentan a partir de las posturas actitudinales predominantes entre los lingüistas españoles, por un lado, y los lingüistas argentinos, por el otro.

1.3 Estructura de la tesis

El presente trabajo de investigación se encuentra estructurado en dos partes. En relación con la primera de ellas, esta se inicia luego de la presente introducción, desarrollada en este Capítulo 1, y comprende los tres capítulos siguientes, en los que se exponen los antecedentes del tema, los lineamientos teóricos y el enfoque metodológico que guían nuestro estudio. En tal sentido, el Capítulo 2 desarrolla los antecedentes realizados respecto de la problemática que nos ocupa desde tres aristas puntuales: para comenzar, con el propósito de ilustrar el interés que ha suscitado la elección de lengua en el área de la literatura en torno a la figura de los escritores, en contraposición a lo observado respecto de los propios lingüistas al interior de la lingüística, se presenta un recorrido cronológico de distintos trabajos centrados en el papel que el multilingüismo literario (Espino Barrera, 2018, 2019) ha jugado en la vida y producción de diferentes autores. En segundo lugar, ubicándonos ya en el campo de la lingüística, se remite, por un lado, a la existencia de estudios atomizantes, producciones de carácter autobiográfico –escasas, por cierto– en las que sus autores

describen sus experiencias como sujetos bilingües y las vinculan, dependiendo del caso, con sus intereses como lingüistas. Por el otro, se reseñan aquellos aportes que comprenden compilaciones de autobiografías intelectuales de lingüistas, focalizadas en la trayectoria científica de sus autores. Si bien aquí es posible identificar observaciones con relación a la cuestión que nos ocupa, estas son circunstanciales. Finalmente, el Capítulo 2 concluye con la exposición de los aportes realizados en torno a la elección de lengua en la producción científica. A este respecto, las investigaciones llevadas a cabo se distinguen por explorar dicha problemática vinculándola con las características del sistema de circulación internacional del conocimiento, la organización de la comunidad científica y, especialmente, el rol del inglés como supuesta “lengua franca” de la ciencia.

A continuación, el Capítulo 3 desarrolla los postulados teóricos en los que se sustenta nuestra tesis. Por una parte, se brinda un panorama de los enfoques desde los que se ha abordado la elección de lengua dentro del campo de la sociolingüística, para luego explicitar la perspectiva con la que se alinea la presente investigación. Asimismo, se demarcan las nociones pertinentes para el análisis que llevamos a cabo y, seguidamente, se expone la perspectiva discursiva adoptada. En este sentido, detallamos los principales lineamientos de los Estudios Críticos del Discurso, así como los aportes que ha realizado a este campo la Lingüística Sistémico-Funcional. En dicho enfoque, encuentra sus fundamentos teóricos el Sistema de la Valoración, aparato conceptual y metodológico para el estudio de la evaluación en el lenguaje.

Cierra esta Primera parte el Capítulo 4, dedicado a las consideraciones metodológicas, en el que describimos las distintas etapas que comprende la estrategia de abordaje empleada. Comenzamos con la conformación del corpus, continuamos luego con la sistematización de los datos y finalizamos con su procesamiento, que combina el análisis manual del corpus con el análisis interpretativo de los resultados obtenidos (Pascual, 2011). A este respecto, se explican en detalle las categorías analíticas del subsistema de la *actitud* –uno de los tres que componen el Sistema de la Valoración– y sus correspondientes dimensiones del *afecto*, el *juicio* y la *apreciación*, vinculándolas con nuestro objeto de estudio. A su vez, damos cuenta de los aportes realizados a esta última de las dimensiones por Oteiza y Pinuer (2012, 2017, 2019) y por Ramírez del Pozo Martín (2023), contribuciones que incorporamos a nuestro análisis dada la naturaleza lingüística pero también histórica, social y política de las distintas entidades discursivas con las que trabajamos.

La Segunda parte de la presente investigación incluye los tres capítulos siguientes y se aboca al desarrollo de nuestro análisis. En este sentido, el Capítulo 5 presenta el estudio discursivo de las reflexiones expuestas en sus autobiografías intelectuales por los lingüistas españoles y se estructura en función de los cuatro ejes temáticos que se pudieron establecer: situación sociolingüística de España –que comprende, por un lado, la situación sociolingüística del país en el período franquista

y, por el otro, la situación sociolingüística del país en la actualidad—; lenguas de España; habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE; y, por último, el campo de la lingüística en España. La exploración de cada una de estas dimensiones de análisis se acompaña con una sistematización de los resultados obtenidos, a fin de establecer qué tipo de valoraciones predominan y, en consecuencia, qué prosodia valorativa se construye discursivamente a su interior.

El análisis continúa en el Capítulo 6 con el abordaje de las reflexiones expresadas por los lingüistas argentinos en sus autobiografías lingüísticas. Al igual que en el capítulo anterior, la estructura responde a los ejes temáticos establecidos que, en este caso, son cinco: L1; L2 y LE; las habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE; las lenguas empleadas para publicación científica y, por último, el sistema de publicación científica. Así como se realizó en el capítulo destinado a los lingüistas españoles, luego del análisis de cada una de estas dimensiones, se presenta una sistematización de los resultados obtenidos para observar cuáles son las evaluaciones predominantes y, por lo tanto, qué prosodia valorativa se construye a su interior.

El Capítulo 7 concluye la Segunda parte y se dedica a la realización del análisis comparativo de los significados evaluativos que prevalecen entre cada grupo de lingüistas, teniendo en cuenta los diversos aspectos de índole lingüística y no lingüística con los que estos se vinculan, ya sea de forma explícita o implícita, en el discurso de los autores. De este modo, la aproximación comparativa se estructura considerando los siguientes puntos: las respectivas situaciones sociolingüísticas nacionales de España y Argentina; las habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE; y, por último, el sistema y las lenguas de publicación científica.

Finalizada la Segunda parte, se desarrolla el Capítulo 8, destinado a exponer las conclusiones que nos ha permitido alcanzar nuestro estudio, a la luz de los objetivos que guiaron la investigación. En tal sentido, se sintetizan los resultados obtenidos, se exponen los aportes realizados y se plantean posibles futuras líneas de trabajo.

Por último, se presentan las referencias bibliográficas y el anexo, donde se incluyen el modelo de mail que fue enviado a los lingüistas argentinos invitándolos a escribir su autobiografía lingüística, así como el detalle de las preguntas orientativas que se adjuntaron para su elaboración.

Primera parte: aspectos teórico-metodológicos

Capítulo 2. Estado de la cuestión

A pesar del interés intrínseco evidente que comporta la elección de lengua dentro del campo de las ciencias del lenguaje –especialmente de la sociolingüística y de la sociología del lenguaje–, es posible advertir una ausencia de trabajos que se aproximen a este fenómeno en relación con la figura de quienes encuentran en él su objeto de análisis por excelencia, los lingüistas, objetivo que guía la presente investigación. Esta vacancia se contrapone, en cambio, a lo que ocurre en el área de los estudios literarios, donde es posible observar que el acercamiento a la elección de lengua en la obra –y vida– de un escritor particular –quien al, igual que el lingüista, encuentra en la lengua su herramienta de trabajo– ha contribuido a producir numerosas aportaciones en torno a lo que, en el marco de la literatura, recibe la denominación de *multilingüismo literario* (Espino Barrera, 2018, 2019).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el siguiente capítulo aborda los antecedentes realizados respecto de la problemática que nos ocupa desde tres aristas concretas. Con el fin de ilustrar el interés que ha suscitado la elección de lengua en el área de la literatura, se realiza, en primer lugar, un breve recorrido cronológico de distintos trabajos focalizados en el papel que el multilingüismo literario desempeña en la producción de diferentes autores. En tal sentido, comenzamos haciendo referencia a estudios que se centran, en su mayoría, en figuras de procedencia europea y latinoamericana, para luego detenernos en contribuciones cuyo objeto de análisis lo constituyen, específicamente, escritores provenientes de los dos escenarios nacionales y sociolingüísticos que contextualizan las elecciones de lengua y vivencias referidas por los lingüistas aquí trabajados: España y Argentina.

En segundo lugar, situándonos ya en la lingüística, reseñaremos aquellos estudios que, sea desde una perspectiva individual o de conjunto, se interesan por indagar en la biografía y trayectoria disciplinar de distintos representantes del campo. Por un lado, se presentan producciones atomizantes de carácter autobiográfico en las que sus autores se expresan en torno a sus experiencias como sujetos bilingües y las vinculan, según sea el caso, con sus intereses como lingüistas. Por el otro, se refieren los aportes que comprenden compilaciones de autobiografías intelectuales de lingüistas, centradas en la trayectoria científica de sus autores. A pesar de que aquí es posible identificar observaciones con relación a la cuestión que nos ocupa, estas son asistemáticas.

Por último, la elección de lengua –en este caso, en vinculación con la producción científica– comprende el objeto de análisis de numerosas investigaciones llevadas a cabo desde la lingüística pero también, particularmente, desde el área de la sociología de la ciencia, sobre todo en trabajos que, como veremos a continuación, exploran este fenómeno atendiendo a las características del

sistema de circulación internacional del conocimiento –sus relaciones de poder predominantes– y, por tanto, de la organización de la comunidad científica. A este respecto, es necesario destacar que el abordaje de dicha problemática se encuentra directamente asociado con el rol hegemónico –y su cuestionamiento– del inglés como “lengua franca” de la ciencia.

2.1 La elección de lengua en el marco de los estudios literarios

2.1.1 Europa

De acuerdo con Espino Barrera (2019), el *multilingüismo literario* puede definirse, en sentido amplio, como un fenómeno característico de los escritores que escriben en más de una lengua o, por lo menos, en otra diferente de su primera lengua. No obstante, el concepto de multilingüismo literario no abarca solo las obras que fueron escritas íntegramente en otro idioma, sino que también incluye otras prácticas como

la combinación de varios idiomas en un mismo texto o *code-switching*, definida por Kremnitz como “multilingüismo intratextual” (...) o el denominado “bilingüismo latente”, es decir, la situación propia del escritor ubicado en un contexto lingüístico distinto al de su país de origen que, aunque sigue escribiendo en su lengua materna, recibe la influencia de la lengua extranjera que le rodea en su vida cotidiana (Espino Barrera, 2019, p. 119).

El surgimiento de los estudios dedicados a tratar el multilingüismo literario tiene lugar entre las décadas de 1960 y 1970, y se caracteriza, en términos generales, por centrar su análisis en producciones de autores específicos. A este respecto, son numerosos los trabajos que se ocupan de la producción ficcional pero también ensayística de un escritor, con el objetivo de observar qué papel desempeña su multilingüismo al momento de la creación literaria, pero también qué reflexiones suscita en el autor respecto de su propia práctica.

Entre las figuras europeas de reconocimiento internacional en torno a las que se ha abordado esta temática desde un enfoque individual y en vinculación, en este caso, con la experiencia del exilio, podemos mencionar el nombre de Vladimir Nabokov (1899-1997), quien en 1919 debió escapar junto a su familia de Rusia y la Revolución Bolchevique para, finalmente, luego de residir en Inglaterra, Alemania y Francia, instalarse en Estados Unidos en 1940, donde ejerció la docencia en literatura en varias universidades. Nacido y educado en el ambiente elitista y aristocrático de San Petersburgo (Orozco, 2018), Nabokov aprendió inglés y francés, a la par que ruso, su lengua primera. Son tres las “fases lingüísticas” que se distinguen en su producción escrita: “[E]scritor en ruso hasta finales de la década de los treinta, luego sigue un corto periodo en francés en el que escribió «Mademoiselle O» (...), y finalmente su paso definitivo al inglés con la escritura de *The Real Life of*

Sebastian Knight” (Orozco, 2018, p. 237). Si bien el escribir en esta última lengua le permitió, años más tarde, acceder al reconocimiento internacional con la publicación de su obra más famosa, *Lolita* (1960), también conllevó el abandono del ruso y la presencia de una permanente nostalgia en Nabokov por su tierra y su idioma. De hecho, el autor siempre consideró el inglés –y también el francés– como un mero vehículo de escritura, “un artefacto de segundo orden, como un idioma inalcanzable, no logrando expresar a través de este todo lo que deseaba” (Orozco, 2018, p. 239). Este parecer no solo se expresa respecto de su práctica de escritura, sino también con relación a la dificultad comunicativa que, según el propio Nabokov, enfrentaba en su vida cotidiana, aspecto que se refleja en varios de sus personajes y que se caracteriza por el sentimiento de sentirse siempre extranjero: “un no-lugar desde el que se habla un idioma y se suspira por otro” (Orozco, 2018, p. 241).

El siguiente escritor europeo que merece referenciarse en esta breve reseña es Samuel Beckett (1906-1989), célebre novelista y dramaturgo irlandés, cuya obra fue una de las primeras en haber sido estudiadas en relación con el fenómeno del multilingüismo literario (Espino Barrera, 2019). En 1930, luego de haber trabajado en París como traductor de James Joyce, Beckett regresó a su ciudad natal, Dublín, para nuevamente, al año siguiente, viajar por Francia, Alemania e Italia, instalándose de forma definitiva en Francia en 1937. El escritor ha sido definido como uno de los autores que decidió “abandonar su lengua materna para escribir en un idioma extranjero (...). Usando el francés, Beckett se libera de una tradición. Escapa a los automatismos estilísticos mediante la mayor atención a cada palabra que requiere la escritura en una lengua no materna” (García Landa, 1989, p. 107).

La elección de lengua en el marco del campo literario ha sido también abordada respecto de la producción del autor rumano Paul Celan (1920-1970) con el fin de entender, fundamentalmente, el porqué de su “monolingüismo poético en alemán”, habiendo convivido en Czernowitz¹, su ciudad natal, con al menos cuatro lenguas y un dialecto: alemán, rumano, ucraniano, yiddish y suabo: “Celan creció con estas lenguas desde su infancia de diferente modo: con el alemán en casa, con el rumano y el yiddish en la escuela, y con el rumano, el ucraniano y el suabo en la calle” (Vélez Bertomeu, 2007). Tras la invasión de las tropas alemanas en su país, el autor fue enviado a un campo de concentración nazi en Moldavia, donde permaneció como prisionero durante ocho meses. Para ese entonces, su padre había muerto de tifus en otro campo de concentración y su madre había sido asesinada. En 1944, luego de ser liberado, Celan logró huir hacia la Unión Soviética para permanecer allí hasta el final de la guerra. Estas consideraciones son imprescindibles para brindar, aunque sea, una respuesta tentativa a la elección de lengua realizada por el escritor a la hora de llevar a cabo

¹ Región de Bucovina, dividida entre Rumania y Ucrania.

su producción poética: “[L]o que Celan columbra en el ámbito de la lengua es que es necesario otro tipo de lengua, una lengua que pueda *responder*², que pueda en suma *decir* después de Auschwitz” (Vélez Bertomeu, 2007). En otras palabras, la elección de Celan no se debe solo a su vivencia personal, sino también a una necesidad histórico-literaria: decidió expresar el sufrimiento del pueblo judío –el de su familia– en la “lengua del crimen”, la “lengua del exterminador” (Mendieta, 2020).

Por último, referimos a la figura de Julia Kristeva (1941), escritora y filósofa nacida en Bulgaria. Tras haberse educado en una escuela francófona y francófila ubicada en su ciudad natal, Sliven, Kristeva aprendió francés, lengua en la que continuó su formación universitaria cuando, en 1965, se instaló en París. La problemática de la elección de lengua en esta autora se relaciona particularmente con la pérdida de su lengua primera, que se refleja tanto en su producción teórica como novelística. A este respecto, Espino Barrera distingue dos imágenes en la obra de Kristeva: la imagen, por un lado, de la lengua primera, el búlgaro, como un órgano mutilado, enfermo o insensible, pero también como “foco afectivo construido a partir de imágenes que remiten al cuerpo de la madre” (2019, p. 124) y, por otro lado, la imagen de la segunda lengua, el francés, como instrumento artificial y operativo “disociado del cuerpo sin ninguna capacidad afectiva o creadora” (2019, p. 124). Este cruce de lenguas que se produce en Kristeva lleva a la autora a hablar de una “identidad lingüística mixta”, a expresarse en relación con su lengua como si se tratara de una “lengua híbrida” –un francés en el que se combinan y perviven “ecos” del búlgaro– y a considerarse, en consecuencia –como observamos con relación a Nabokov–, “extranjera o extraña para sí misma” (Espino Barrera, 2019, p. 129), puesto que nunca se asimiló a la lengua y cultura francesas.

Habiendo mencionado algunos estudios realizados que abordan la elección de lengua –multilingüismo literario– desde una perspectiva atomizante, es decir, con relación a la vida y obra de un escritor en particular, nos detendremos, a continuación, en señalar determinados aportes –también en el marco de la literatura europea– que se han aproximado a esta problemática, pero desde una perspectiva de conjunto. Comenzaremos haciendo referencia a la publicación *The Poet’s Tongues: Multilingualism in Literature* (Forster, 1970), volumen que constituye, precisamente, el primer antecedente en abordar, de forma conjunta, la elección de lengua en la producción poética de diferentes autores europeos. En su estudio, Foster plantea un recorrido histórico que comienza por la Edad Media y el Renacimiento, continúa con el Barroco y el Romanticismo para luego, en sus dos capítulos finales, centrarse en las figuras puntuales de George y Rilke, por un lado, y de Joyce, por el otro. En este último capítulo, también se aproxima al multilingüismo en el dadaísmo, el surrealismo y los años posteriores (Weevers, 1973). El trabajo llevado a cabo por Forster le permite concluir que

² El empleo de la cursiva responde al original.

“not only did different periods regard the use of foreign languages in poetry in radically different ways, but that even poets belonging to the same age may differ profoundly in their views” (1973, p. 133). A este respecto, Foster observa que mientras en la época medieval y el Renacimiento la elección de lengua estaba determinada por el género en cuestión, en el Barroco “it was deemed pleasing to clothe the same thought variously in the raiments of different languages” (1973, p. 133). Por el contrario, en los años del Romanticismo, al ser la lengua concebida como la expresión del alma de un pueblo, los poetas trabajados solo producían en su “lengua materna”. Finalmente, en el último período abordado por Foster, “languages are like musical instruments, each with its special character and qualities, to be used and exchanged for others by the poet who can manipulate them” (1973, p. 133).

Un trabajo similar al elaborado por Foster es el que emprende Klosty Beaujour en *Alien Tongues: Bilingual Russian Writers of the 'First' Emigration* (1989), obra en la que, combinando un enfoque interdisciplinario entre la neurolingüística y la crítica literaria, la autora aborda la experiencia del multilingüismo en la generación de escritores rusos que tuvo que exiliarse durante la Revolución de 1917. Klosty Beaujour parte de la hipótesis de que “the bilingual writer's difference begins on the level of his or her cerebral organization for language and effects the broader variety of linguistic processing strategies available to bilinguals” (Polowy, 1990, p. 207). El principal interrogante por el que se pregunta la autora apunta a responder cómo los escritores rusos analizados vivieron su experiencia de exiliados y qué grado de aceptación emocional y psicológica tuvieron, una vez que asumieron el hecho de que iban a escribir en una segunda e, incluso, tercera lengua. A este respecto, Klosty Beaujour observa que “many bilingual writers express their linguistic situation in terms of bigamy, incest, and adultery” (Connolly, 1993, p. 370). Un punto que destaca la autora como momento crucial en la trayectoria creativa de estos escritores es el de la autotraducción: “they prove to themselves that they have two or more legitimate output systems” (Polowy, 1990, p. 206).

El siguiente aporte que merece sumarse a los títulos que acabamos de referir, mucho más cercano en el tiempo y estrechamente vinculado con la aproximación a las experiencias y elecciones de lengua de lingüistas que presentamos en nuestra investigación, es *Mehrsprachigkeit in der Literatur* (Kremnitz, 2015). En este estudio, conforme a su propuesta de una “sociología de la comunicación”, Kremnitz se propone indagar los motivos por los cuales un autor bilingüe decide optar –entre sus “posibilidades lingüísticas”– por una lengua determinada al momento de escribir una obra. De esta manera, el autor conforma una tipología de las decisiones lingüísticas de los escritores bilingües y postula que en las elecciones de cada escritor entran en juego tanto criterios objetivos como criterios subjetivos. Los primeros están relacionados, por un lado, con la situación de las lenguas en contexto; por ejemplo, su status, el prestigio interno y externo del que gozan, si están (o

no) codificadas, si poseen (o no) una tradición escrita. Por otro lado, se incluye también dentro de este primer grupo de criterios la existencia de una infraestructura sociocultural, es decir, la presencia de aquellas instituciones que permiten, dificultan o incluso impiden –a través de la censura– la circulación social de los textos literarios, como es el caso de la industria editorial. El segundo conjunto de criterios, los subjetivos, se vinculan con lo que Kremnitz denomina los aspectos biográficos (*Biographische Aspekte*) y las motivaciones del autor (*Motivationen des Schreibens*), respectivamente. En relación a los primeros, se consideran las condiciones en las que haya tenido lugar la socialización educativa del escritor –su alfabetización–, su competencia lingüística, así como también el rol y el significado simbólico que puedan tener para el individuo las lenguas involucradas en cada caso. Las motivaciones del autor, en cambio, refieren a cuestiones como qué mensaje desea comunicar, a qué tipo de público piensa destinar su obra, el número de lectores potenciales que cada lengua le posibilita o si pretende acceder y ser reconocido en los grandes centros literarios a nivel mundial, especialmente en caso de tratarse de alguien procedente del llamado “Tercer Mundo”.

2.1.1.1 España

Situándonos ahora en uno de los dos escenarios sociolingüísticos de los que provienen los lingüistas trabajados en la presente investigación, España, haremos referencia, por un lado, a la publicación *Escribir entre dos lenguas. Escritores catalanes y la elección de la lengua literaria. Escriure entre dues llengües. Escriptors catalans i l'elecció de la llengua literaria* (2002), obra que compila doce de las catorce contribuciones realizadas a la sección catalanista en el marco del XII Congreso de Hispanistas, llevado a cabo en la ciudad de Berlín en marzo de 1999. El propósito de dicha sección fue el de “elucidar los condicionamientos a los que se ve sometida la elección de lengua entre los escritores catalanes, principalmente en la literatura contemporánea” (Paschen, 2004, p. 217). A este respecto, el presupuesto teórico que subyace a las diferentes contribuciones –en algunos casos con mayor énfasis que en otros– es que “la literatura es «expresión» de una situación social o lingüística” (Paschen, 2004, p. 218). Los aportes reunidos en este volumen abordan desde la figura de escritores particulares –casos en los que se analizan, por ejemplo, las implicaciones que puede tener para un autor escribir entre dos lenguas en distintas etapas de su vida– hasta “la situación de los autores catalanes que se criaron en la posguerra y formaron la primera promoción de escritores catalanes que partieron de un trasfondo cultural dominado por el castellano” (Paschen, 2004, p. 218).

Por otro lado, en la misma línea propuesta por la publicación que acabamos de referir, se encuentra *Escribir con dos voces. Bilingüismo, contacto idiomático y autotraducción en literaturas ibéricas* (2020), contribución que profundiza “tanto en las distintas tradiciones literarias que (no

sin tensiones) coexisten en España como en los variados procesos de creación literaria en contextos de contacto idiomático” (Gimeno Ugalde, 2021, p. 217). Cada una de las cuatro secciones que componen el volumen se ocupa de una de las lenguas que están en contacto con el español: el asturiano, el catalán, el euskera y el gallego. Al igual que lo observado con relación a la obra anterior, aquí se “ofrecen estudios de casos concretos como aproximaciones (diacrónicas o sincrónicas) más panorámicas” (Gimeno Ugalde, 2021, p. 217). Respecto, puntualmente, de los estudios de caso, se destaca que permiten observar las diversas posibilidades y trayectorias de los autores en contextos de bilingüismo y multilingüismo: desde escritores que, para poder evitar la censura, jugaron con la ambigüedad de las versiones en sus distintas lenguas hasta autores que se autotraducen, realizando, al mismo tiempo, “un ejercicio de afirmación, de proyección de la propia obra, pero también de la lengua en la que se expresa y en la cultura a la que pertenece” (Gimeno Ugalde, 2021, p. 218).

2.1.2 América Latina

El abordaje de la elección de lengua dentro del área de los estudios literarios también ha suscitado interés en torno a la vida y obra de escritores latinoamericanos bilingües. Así como acabamos de observar con relación a autores de procedencia europea, aquí también se advierte la presencia de contribuciones que abordan la problemática que nos ocupa tanto desde un enfoque atomizante como también desde una perspectiva de conjunto.

Comenzamos haciendo referencia a César Moro (1903-1956), autor peruano bilingüe en español y francés y figura representativa de la poesía surrealista francesa en América latina. Si bien Moro nació en la ciudad de Lima teniendo como lengua primera el español, su estancia en París desde 1925 a 1933 llevó a que adquiriera como segunda lengua el francés y a que decidiera cambiar su lengua literaria para adoptar este último como medio de expresión de su elección artística, el surrealismo. Este aspecto es el que más atención ha suscitado en el estudio de su obra, puesto que constituye una elección de lengua que el autor mantuvo aún después de haber dejado Francia. A este respecto, Westphalen Rodríguez sostiene que se trató de “un renacimiento y de la construcción consciente y deliberada de una nueva identidad, proceso que el artista ya había iniciado en Lima en 1923 cuando decidió cambiar su nombre de Alfredo Quíspez Asín Mas a César Moro” (2017, pp. 173-174). En relación específicamente con la obra poética del autor, la elección del francés se debió a las posibilidades fónicas y eufónicas que la lengua le presentaba a Moro para su creación. En este punto, cabe señalar que Moro no solo empleó el francés para su obra artística, sino también para mantener correspondencia con amigos y allegados del movimiento surrealista en México, país donde

vivió desde 1938 hasta 1946, año en el que retornó finalmente a Perú. Al respecto, Westphalen Rodríguez señala que el bilingüismo de Moro podría considerarse “una diglosia porque si bien escribía en francés, mientras estuvo en el Perú y México tenía que expresarse en castellano. Dado que el francés no era una lengua nacional ni administrativa en estos países, la comunicación pública –oral y escrita– la tuvo que hacer en español” (2017, p. 175).

El siguiente autor que mencionamos constituye uno de los ejemplos más estudiados de la literatura latinoamericana respecto de la problemática que nos ocupa: nos referimos al escritor y antropólogo peruano José María Arguedas (1911-1969). Nacido en el “occidentalizado ámbito peruano de habla española” (Cruz Leal, 1989, p. 91), Arguedas vivió desde los cinco años hasta la adolescencia en diferentes poblaciones de la cordillera de los Andes, siempre al cuidado de sirvientes indígenas quechuas. Estas circunstancias lo llevaron a que aprendiera a muy corta edad tanto la lengua quechua como también las costumbres, así como numerosos cuentos, leyendas, mitos y cantos provenientes de dicha cultura. Mientras que el quechua fue la lengua predominante del autor durante su niñez, el español lo aprendió ya más crecido, mediante sus estancias y el curso de su educación secundaria en Abancay, Ica y Huancayo. Todas estas experiencias hicieron de Arguedas un sujeto bilingüe y bicultural en quechua y español, un sujeto cuyo “dilema” (Cruz Leal, 1989; Fábregas Puig, 2011; Hare, 2001) identitario y lingüístico comenzó con su llegada a Lima, ciudad donde sufrió “serias dificultades emocionales, lingüísticas y estéticas” (Cruz Leal, 1989, p. 92) al comprobar cómo se despreciaba en ese entorno al hombre andino. En la Facultad de Letras de la Universidad Mayor de San Marcos, su profundo acercamiento a las figuras más representativas de la literatura escrita en español llevó al autor a descubrir no solo que los modelos de la literatura española no le eran útiles para representar el mundo que quería revelar sino, además, que el español le resultaba un instrumento ajeno e ineficaz para recrear aquello que había aprendido completamente en quechua. De esta manera, comenzó a plantearse en Arguedas la disyuntiva de en qué lengua escribir, problema que no se vincula con su habilidad de escritura en uno u otro idioma. Por el contrario, el dilema que atravesó al autor fue el conflicto social y lingüístico de la realidad peruana de su época, la existencia de dos mundos a los que pertenecía, pero que se le presentaban como irreconciliables y que él deseaba reconciliar: “Es consciente (...) no sólo del avance del castellano, sino también de su necesidad a fin de incorporar al indio a la vida de la nación, pero desea que esto se logre sin pérdida de la rica identidad cultural andina” (Hare, 2001, p. 478). Como resultado, su obra narrativa se caracteriza por un proceso de acoplamiento entre las dos lenguas, un lenguaje creado por Arguedas producto de su ardua lucha de bilingüismo “debatiéndose entre «desordenamientos» del castellano y «desgarramientos» del quechua, hasta lograr que el español lleve incorporada la médula quechua” (Cruz Leal, 1989, p. 93).

Así como en el apartado anterior dimos cuenta de contribuciones que abordan la elección de lengua en la vida y obra de un escritor –para el campo de la literatura, multilingüismo literario– en relación con la experiencia del exilio, aquí también es posible observar aportes que indagan sobre dicha vinculación. En particular, se aprecian numerosos trabajos en torno a la figura de autores latinoamericanos que emigraron o debieron exiliarse a Estados Unidos. El primero de los casos a los que referiremos, a modo ilustrativo, es el del autor argentino-chileno Ariel Dorfman, atravesado por el exilio y una compleja relación con sus dos lenguas, el español y el inglés. Dorfman nació en 1942, en Buenos Aires, bautizado con el nombre de Vladimiro en honor a Lenin; sus padres eran simpatizantes de la izquierda, el comunismo y la Revolución rusa. Dos años más tarde, emigró junto a su familia a Estados Unidos, a raíz de la persecución que estaban sufriendo debido a su ideología política. Fue en esta etapa de su vida en la que Dorfman decidió, por primera vez, cambiar de lengua: “tras una traumática experiencia de aislamiento en un hospital durante el tratamiento de una grave neumonía, decide dejar de hablar español –incluso con sus propios padres– y se convierte en un niño que se había autocondenado a ser monolingüe en inglés” (Espino Barrera, 2022, p. 138). Dorfman no solo decidió ser anglófono y estadounidense por voluntad propia, sino que, además, reemplazó su nombre por el de Edward. La situación cambió drásticamente en 1954, cuando sus padres fueron expulsados de Estados Unidos por la “caza macartista” y se exiliaron en Chile. Si en un principio Dorfman tuvo que esforzarse para recuperar la que había sido su lengua primera y tomó, a su vez, la decisión de separar sus dos idiomas dándoles roles definidos –el español como lengua pública y el inglés como su lengua privada de escritura (Espino Barrera, 2022)–, el paso del tiempo, el contacto con el ambiente progresista de la universidad –época en la que, además, conoció a quien más tarde sería su esposa– y su participación en el movimiento estudiantil chileno contra el “imperialismo yanqui” contribuyeron a que el autor fuera identificándose cada vez más con el país de acogida así como también con su lengua, el español. Este proceso culminó en un nuevo cambio de nombre –Edward fue reemplazado por Ariel– y en la supresión de su yo anglófono, decisión esta última que tomó, paradójicamente, en su vuelta a Estados Unidos, al ser becado por la Universidad de Berkeley. Tal como sostiene Espino Barrera, la determinación de ser monolingüe en español “se convierte en un acto político que escenifica el deseo de fusionarse con lo latinoamericano y de abrazar un nuevo monolingüismo, esta vez castellano, lengua en la que (...) escribiría sus primeras publicaciones en Chile” (2022, p. 121). Esta constante tensión lingüística entre ambos idiomas se vio atravesada por la experiencia de un nuevo exilio: debido a su colaboración desde 1970 a 1973 con el gobierno de Allende, Dorfman comenzó a sufrir la persecución política de la dictadura de Pinochet, situación que lo obligó a dejar el país junto con su esposa para exiliarse primero en Francia, luego en Holanda y, finalmente, en Estados Unidos, donde estableció su residencia definitiva. En la etapa final de su

experiencia como exiliado, el autor ya no se divide en dos monolingüismos; más bien acepta su identidad bilingüe y las posibilidades que le significa para su propia labor como escritor: el inglés le brinda una distancia emocional que lo ayuda para escribir; el español le permite “elaborar más emocionalmente el mundo; con él tengo más capacidad de exploración. Creo que podría definirme como una persona habitada por dos idiomas, que a su vez se invaden el uno al otro” (Dorfman, en Abdala, 2001).

Otro de los autores que referimos a modo de ejemplo, cuya obra ha suscitado interés entre los estudios vinculados con la experiencia del exilio en Norteamérica y la elección de lengua literaria, es Gustavo Pérez Firmat (1949), escritor, profesor y crítico literario nacido en la ciudad de La Habana, Cuba, quien en 1960, con once años de edad y junto a su familia, se exilió a Estados Unidos escapando de la Revolución cubana. Como señalan Torres (2019) y Escobar Aguiar (2020), la obra de Pérez Firmat está atravesada por su pertenencia a la llamada “generación 1.5” o “generación del medio”. Se trata de una generación caracterizada por su hibridez lingüística y cultural, puesto que se ubica al margen de dos culturas y en el medio de dos generaciones cuya nacionalidad se encuentra más definida: la generación del uno, es decir, la de aquellas personas que migraron a un país extranjero en su vida adulta, cuya lengua y cultura preponderantes son las de su origen; y la generación del dos, que comprende a los hijos de la primera, nacidos y criados en el país de destino y cuya cultura y lengua predominante son las del nuevo territorio. La generación del medio, entonces, es la que nació en un país –en el caso de Pérez Firmat, Cuba–, pero se crió en otro –Estados Unidos–. Como parte de esta generación, el autor creció en un contexto familiar de constante nostalgia, puesto que su familia se exilió de Cuba, pero siempre pensando “que el regreso –habilitado por un eventual fracaso del nuevo gobierno revolucionario– estaba próximo en el futuro (...). [S]u familia pretendía mantener viva en la memoria la imagen del país abandonado” (Escobar Aguiar, 2020, p. 141). Estas circunstancias no solo se traducen en un constante sentimiento de “desgarro por Cuba”, sino que también repercuten en la producción literaria de Pérez Firmat, cuya “voz poética se debate entre el inglés y el español” (Torres, 2019, p. 54). Mientras que el español está vinculado para el autor con lo afectivo, dado que se le presenta como “la lengua sensible de la infancia, la lengua paterna distante y añorada, la lengua de la pérdida”, el inglés es la lengua de “la vida adulta, la lengua conyugal, la lengua de la ganancia que la pérdida hace posible” (Escobar Aguiar, 2020, p. 141). A pesar de que su obra está, en gran parte, producida en inglés, para Pérez Firmat la lengua que más le pertenece es el español. En tal sentido, debido a la imposibilidad de elegir definitivamente una lengua por sobre la otra, su escritura se caracteriza por un interlingüismo, una mezcla de inglés y español –que no es *spanGLISH*– en tensión constante y que resulta en una negociación en la que los límites entre las dos se vuelven difusos: “Pérez Firmat retuerce la gramática de ambas desde dentro y se expresa en una

lengua que le es propia y que le permite dar cuenta de la complejidad y singularidad de sus experiencias” (Escobar Aguiar, 2020, p. 147).

Hasta aquí hemos repasado, a modo de ejemplo, algunos antecedentes de aproximaciones atomizantes realizados en torno a la biografía, obra y elección de lengua literaria de autores bilingües latinoamericanos. A continuación, y como también desarrollamos en 2.1.1, presentaremos aportes que se han hecho con relación a esta problemática desde una perspectiva de conjunto.

La primera de las contribuciones que mencionamos se titula “Escribir a la sombra de otro idioma: escritores latinoamericanos mantienen el español en los Estados Unidos” (2011). En este ensayo, Vázquez Paz aborda la elección del español y también del inglés como lenguas literarias e indaga las razones en las que fundamentan tales elecciones los autores Isabel Allende (Chile), Gioconda Belli (Nicaragua), Rosario Ferré (Puerto Rico), Francisco Jiménez (México), Edmundo Paz Soldán (Bolivia), Gustavo Pérez Firmat (Cuba), Leda Schiavo (Argentina) y Luz María Umpierre (Puerto Rico). Por un lado, Vázquez Paz destaca que uno de los motivos principales, entre estos escritores, para continuar escribiendo en español –aun cuando ya se vive en Estados Unidos y se domina su lengua oficial–, radica en “el amor a [la] lengua materna y la conexión que esta [les] brinda con el país natal” (2011, p. 31). A esta razón se suma, dependiendo del autor, el hecho de que la escritura se concibe como un proceso orgánico que solo puede lograrse en la lengua de uno. En otros casos, la elección del español –la lengua de origen– recae en que quien emigra ya está consolidado en su país de procedencia como escritor, cuenta con su público y con una casa editorial que lo apoya (Vázquez Paz, 2011, p. 32). Por otro lado, hay quienes eligen una lengua u otra en función de la temática sobre la que deseen expresarse y de la audiencia a la que pretendan llegar: por ejemplo, si escriben sobre experiencias de la niñez, hay quienes deciden hacerlo en español, y si tienen la intención de manifestar una denuncia a través de su producción literaria sobre alguna problemática que consideran “difícil”, entonces emplean el inglés, puesto que sienten que les permite tomar distancia y les brinda más libertad (Vázquez Paz, 2011, p. 34).

El siguiente aporte al que haremos referencia, “Multilingüismo y construcción de la identidad en las obras de Sylvia Molloy, Laura Alcoba y Paloma Vidal” (Verbeiren, 2017), aborda desde un enfoque comparativo el multilingüismo literario en la obra de tres autoras argentinas que migraron al exterior: Silvia Molloy (1938-2022), trilingüe en español, francés e inglés, estudió por decisión propia en Francia y se radicó en Estados Unidos; Laura Alcoba (1968), bilingüe en español y francés, se exilió con sus padres en Francia –país en el que aún reside– para escapar de la persecución política durante la última dictadura militar; y Paloma Vidal (1975), bilingüe en español y portugués, quien a la edad de los dos años se mudó con sus padres a Brasil, donde continúa viviendo actualmente. De acuerdo con Verbeiren, “el multilingüismo de Molloy sigue una lógica de convivencia: el español, el

inglés y el francés son igualmente importantes en su vida” (2017, p. 10). Están todos al mismo nivel, pero cada uno tiene su dominio: Molloy escribía ficción en español, mientras que las producciones de carácter más académico las realizaba principalmente en inglés, en menor medida en español y, ocasionalmente, en francés. En cambio, la experiencia de Alcoba es muy diferente: todos sus libros han sido escritos primero en francés y luego traducidos al español y a otras lenguas. El francés, para esta autora, es la lengua en la que se siente más cómoda y libre: “escribir en francés le da la distancia que necesita para hablar de eventos autobiográficos” (Verbeiren, 2017, pp. 10-11). El español, debido a la vivencia del exilio, se asocia para Alcoba con el “arrancamiento violento de su infancia”. En tal sentido, Verbeiren le asigna una lógica de sustitución o de supresión, puesto que “el español cede el sitio al francés, lengua que le permite a Alcoba olvidar o superar su pasado tumultuoso” (2017, p. 11), reconstruirse e integrarse en Francia. Por último, Vidal adoptó el portugués desde niña como la nueva lengua de su país mientras continuaba hablando en español con su familia hispanohablante, a la vez que empleaba palabras del portugués en su hogar para aprender y enseñarles el nuevo idioma también a sus padres. A este respecto, Verbeiren sostiene que, desde el inicio, la autora yuxtapuso ambas lenguas: “logra adoptar una lógica de yuxtaposición, de comparación de sus dos idiomas. Tiene una apertura hacia la traducción que Alcoba no se permite por el dolor que conlleva la lengua española y que Molloy no encuentra por el propio dominio de cada idioma” (Verbeiren, 2017, p. 11). En su escritura, Vidal coloca el español y el portugués uno al lado del otro, en algunas ocasiones los mezcla y, en otras, rechaza alguna de las dos pertenencias.

2.1.2.1 Argentina

Situándonos ahora en el contexto específico de Argentina, el segundo de los dos escenarios sociolingüísticos de donde proceden los lingüistas trabajados en nuestra investigación, merece destacarse el estudio del multilingüismo literario al interior del campo de las literaturas indígenas contemporáneas. En el caso concreto de nuestro país, el carácter plurilingüe que presentan estas literaturas desafía el imaginario monolingüe y monocultural construido a partir de las políticas educativas y las prácticas discursivas que desembocaron en la consolidación del Estado en el siglo XIX (Stocco, 2022). El primero de los antecedentes que traemos a colación es el trabajo llevado a cabo por Mellado (2014), quien investiga “las decisiones sobre el pasaje entre el *mapuchezungun*³ y el castellano en un corpus de textos y metatextos pertenecientes a tres poetas: Elicura Chihuailaf [Chile, 1952], Liliana Ancalao [Argentina, 1961] y Adriana Paredes Pinda [Chile, 1970]” (p. 1). En relación con la producción poética de cada autor, Mellado concluye lo siguiente. Para comenzar,

³ El empleo de la cursiva responde al original.

Chihuailaf escribe sus poemas tanto en español como en mapuchezungun y, a través de esta elección lingüística y literaria de trabajar con ambas de sus lenguas, el autor asume la figura de “un parlamentador o mensajero que representa lo que el poeta hace con la lengua –comunica aquello que reconoce como poesía coagulada en la lengua mapuche, necesario de dar a conocer–” (Mellado, 2014, p. 10). Por su parte, el caso de Ancalao es similar, puesto que ella también produce en español y en la lengua mapuche. Sus producciones en esta última lengua comprenden autotraducciones que lleva a cabo sirviéndose de diccionarios, gramáticas, e incluso de la ayuda de algún hablante del idioma. Respecto de esta autora, Mellado señala que “Ancalao regresa a la lengua [de sus abuelos] para construir esa genealogía con la cual dialoga para encontrarse a ella misma” (2014, p. 10). Finalmente, la escritura de Paredes Pinda se diferencia de los otros dos poetas, puesto que su poesía se caracteriza por una mezcla entre el español y mapuchezungun, una escritura en la que predomina el primero de ambos idiomas pero que incorpora, a la vez, palabras mapuche. De acuerdo con Mellado, “Paredes Pinda explora la lengua castellana y mapuche más que como casas, como lugares de la orfandad: el exilio no sólo es territorial en el sentido físico o geográfico, el exilio es territorial en sentido íntimo, interno, corpóreo y sensual” (2014, pp. 10-11).

Para concluir esta primera parte, resta hacer referencia al artículo “Más allá del paradigma monolingüe: la autotraducción literaria en lenguas indígenas en Argentina” (Stocco, 2022), cuyo propósito es el de “realizar un mapeo geográfico de la práctica de autotraducción literaria en lenguas indígenas en Argentina, sus motivaciones, estrategias y contextos sociolingüísticos” (2022, p. 8). Para ello, Stocco aborda la producción de Liliana Ancalao (1961), Mario Castells (1975), Lecko Zamora (1948) y Víctor Zárate (1983), quienes han recurrido en su escritura a su bilingüismo en español y las lenguas mapuche, guaraní, wichi y qom, respectivamente. La primera de estos poetas, Ancalao, hija de padres de origen mapuche, nació en Diadema, campamento petrolero ubicado a 30 kilómetros de la ciudad de Comodoro Rivadavia, Chubut. Si bien sus primeros libros de poemas fueron únicamente escritos en español, la autora decidió ir incorporando de forma gradual el mapudungun, luego de haber iniciado, en su vida adulta, su aprendizaje como segunda lengua. El aprender el mapudungun y la decisión de incorporarlo a su proceso de escritura constituye, para Ancalao, no solo “una decisión política y emocional de recuperar el territorio lingüístico y, con él, una memoria ancestral y una sonoridad lejana pero familiar” (Stocco, 2022, p. 15), sino también una revinculación afectiva con la lengua de sus ancestros que habilita, a su vez, una reconfiguración identitaria de su ser mapuche contemporáneo⁴. El segundo de los poetas abordados, Castells, es hijo

⁴ Si bien en la redacción de la presente tesis se opta en general por la denominación más extendida para hacer referencia a la lengua mapuche, al remitir a contribuciones de otros autores, no se elude la alternancia denominativa cuando la hay.

de padres exiliados paraguayos y nació en Rosario, Santa Fe. Al igual que Ancalao, también tiene como lengua primera el español, pero, en su caso, su segunda lengua es el guaraní, idioma que escuchó hablar entre sus padres desde muy pequeño. Este contacto con el guaraní se profundizó en 1993, a partir de una estancia entrecortada en Laureles, localidad rural de Paraguay, en la que vivió con su abuela y que el autor ha caracterizado como “casi” completamente monolingüe en guaraní. El proceso de escritura en lengua guaraní tiene lugar en Castells a partir del ejercicio lúdico de traducir letras de polcas, guaranias y, más tarde, poesía. De esta manera, el poeta inicia un proceso de autotraducción que consiste en un constante escribir y traducirse en y al guaraní: “la autotraducción a la lengua vernácula se liga de manera indisoluble con la poesía y a un registro no conseguible en la prosa” (Stocco, 2022, p. 17). Para Castells, la escritura en guaraní es una cuestión tanto estética como política, es el gesto político a través del cual reivindica su lengua y su cultura. A diferencia de los dos autores anteriores, Zamora, tercer poeta que aborda Stocco en su trabajo, nació en un contexto plenamente monolingüe en wichi, en Misión Chaqueña, Salta, y su primer contacto con el español fue recién en la etapa de escolarización, a los nueve años de edad. En su caso, y a diferencia también de Ancalao y Castells, Zamora decidió publicar la mayor parte de su obra en español y no autotraducirla al wichi: “sus textos son principalmente en español por una necesidad de difundir la propia cultura a los no wichi y concientizar a la cultura hegemónica sobre la situación de las comunidades, sus complejidades, profundidades y problemáticas” (Stocco, 2022, p. 19). El uso de la lengua wichi queda reservado para el interior de las propias comunidades, “sin una necesidad imperativa de ser exhibida en la textualidad (...), su recepción no tiene un correlato igualmente amplio y extendido como el de la lengua española” (Stocco, 2022, p. 20). Por último, Zárate, oriundo de Florinda, Formosa, comparte con Zamora el haber nacido en un contexto monolingüe, pero en lengua qom. A su vez, su primera exposición al español también tuvo lugar durante la etapa escolar y su aprendizaje, para el autor, supuso una experiencia gradual y difícil. Respecto de este poeta, Stocco destaca que el despliegue de su escritura bilingüe consiste, principalmente, en cerrar la versión original en lengua qom del poema que esté produciendo, para luego dar paso a la traducción en español. No obstante, Zárate también ha publicado poemas en los que se intercalan fragmentos escritos en qom con fragmentos en lengua española. De acuerdo con el autor, “en la literatura, se hace necesario tener voz y elaborar, desde la propia perspectiva, las tensiones entre la cosmovisión originaria y los estereotipos negativos que se sostienen desde los medios de comunicación masiva contra los pueblos indígenas” (Stocco, 2022, p. 22).

En relación con este punto, se recomienda consultar el estudio realizado por (Kremnitz, 2023), quien aborda los diversos aspectos sociolingüísticos que pueden intervenir en la génesis de distintas denominaciones para una misma lengua.

2.2 La elección de lengua de lingüistas en el campo de los estudios lingüísticos

A diferencia de lo que observamos en 2.1 a partir de los diversos antecedentes presentados, aportes que dan cuenta de la atención que suscita al interior del área de los estudios literarios la elección de lengua en relación con la vida y obra de un escritor; dentro del campo de las ciencias lingüísticas –y, en particular, de la sociolingüística–, se advierte la ausencia de contribuciones similares a las que acabamos de referir, a pesar del interés intrínseco evidente que comporta la elección lingüística como objeto de análisis. Dicho de otro modo, en el marco de los estudios lingüísticos no es posible encontrar trabajos que indaguen las elecciones de lengua de lingüistas –también, como los escritores, profesionales del lenguaje– en vinculación con su trayectoria vital y con la producción científica propia de su labor. Como indicamos al inicio del presente capítulo, estos dos aspectos que conjuga la problemática de la que se ocupa la presente investigación, si bien son analizados en el campo de las ciencias del lenguaje, su abordaje se realiza separadamente.

Por un lado, comenzaremos refiriendo aquellas contribuciones que ofrecen una aproximación a la biografía personal y, sobre todo, académica del lingüista. Al igual que se observó con relación a los estudios literarios, aquí también distinguimos aportes que se caracterizan por adoptar un enfoque atomizante –un número muy reducido de publicaciones aisladas– y contribuciones que ofrecen una visión de conjunto. A este respecto, consideramos pertinente señalar una diferencia significativa: mientras que entre las primeras se incluyen producciones de carácter autobiográfico en las que sus autores describen sus experiencias como sujetos bilingües y las vinculan, dependiendo del caso, con sus intereses como lingüistas; el segundo grupo de estudios, en cambio, se centra especialmente en el comienzo y desarrollo de la tarea científica de los lingüistas trabajados y aunque es posible identificar observaciones con relación a las cuestión que nos ocupa, estas son asistemáticas. Por otro lado, respecto de la elección de lengua al momento de publicar los avances científicos, esta constituye el objeto de análisis de investigaciones que se enmarcan, principalmente, en la sociología de la ciencia y la sociología del lenguaje, entendiendo dicha problemática como una cuestión transversal a la organización del sistema científico mundial. En este sentido, su abordaje comprende estudios de mucho mayor alcance que, entre otros aspectos, tienen como propósito analizar la elección de lengua en distintas áreas de la ciencia.

2.2.1 Aproximaciones a las lenguas en la biografía de lingüistas

Comenzaremos este apartado haciendo referencia, en primer lugar, a la figura de Victor Klemperer (1881-1960), filólogo y profesor judío-alemán de literatura francesa en la Universidad de Dresde. Aunque Klemperer sufrió la persecución del nazismo entre los años 1933 y 1945,

su matrimonio con una pianista de origen alemán lo mantuvo a salvo de la deportación. En este sentido, el filólogo representa un caso excepcional entre las víctimas de la política de “solución final al problema judío” implementada por el régimen nacionalsocialista, puesto que no estuvo prisionero en campos de concentración y apenas oyó hablar de Auschwitz. Sin embargo, sus diarios personales –*Quiero dar testimonio hasta el final* (1933-1945) (Klemperer, 2003a, 2003b)–, descubiertos recién en 1995 y material base para su obra *LTI. La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo* (1947) (Klemperer, 2007) –estudio discursivo en el que Klemperer analiza las técnicas de propaganda y publicidad nazis–, ofrecen profundas reflexiones sobre el movimiento nacionalsocialista y revelan, a su vez, la existencia del conflicto identitario que atravesó al autor durante esos doce años: habiéndose bautizado protestante en dos oportunidades (1903 y 1912) para desvincularse definitivamente de la religión judía y confirmar lo que Klemperer llama su “germanidad” (*Deutschtum*), su identidad y su idea de Alemania fueron objeto de una fuerte desestabilización a raíz del surgimiento y posterior triunfo del nacionalsocialismo así como de la imposición de sus concepciones raciales (Junquera, 2015). A este respecto, se observa a lo largo de sus diarios cómo el autor asienta discursivamente su identidad como sujeto alemán en la lengua alemana, al tiempo que refuerza tal afirmación con un fuerte rechazo hacia sus orígenes judíos y el expreso desconocimiento y negación de la lengua yiddish presente en su entorno, especialmente durante sus años de confinamiento en las denominadas “casas de judíos”. En tal sentido, las vivencias expuestas por Klemperer resultan sumamente significativas, puesto que, en medio del contexto de la Alemania nazi, su formación filológica le permitió reflexionar sobre la lengua del régimen nacionalsocialista y registrar sus efectos en la sociedad y el pueblo alemán. De acuerdo con Barbe (2007), en Klemperer podemos vislumbrar al primer sociolingüista o, más precisamente, al primer analista del discurso.

El siguiente antecedente que mencionaremos es del lingüista norteamericano descendiente de padres inmigrantes noruegos, Einar Haugen (1906-1994), cuya condición de sujeto bilingüe en noruego e inglés ha sido considerada un factor influyente en su trayectoria como lingüista. Por una parte, en su reseña de la publicación *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen* (1972), Fishman destaca en unas breves líneas cómo la labor de este referente de la disciplina estuvo marcada por su experiencia personal: “Haugen’s intellectual and emotional roots are obviously Norwegian and Norwegian-American. He has contributed mightily and steadily to Scandinavian studies in the United States” (1973, p. 1078). Por otra parte, su experiencia como bilingüe es retomada por el propio Haugen en su libro *Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning* (1987), obra que reúne numerosos ensayos publicados por el autor en torno al bilingüismo, abordado desde diferentes perspectivas: “The thesis that holds this collection together is Haugen’s belief that «learning and maintaining a second language is costly in time and mental energy. But its values

far exceed the cost if it broadens one's experience and enriches one's life»” (Reagan, 1988, p. 174). El segundo capítulo de este volumen es de carácter autobiográfico, se titula “On Growing Up Bilingual” y desarrolla de manera detallada cómo fue el proceso que atravesó el lingüista desde su niñez en la internalización (Haugen, 1987, p. 8) de sus dos lenguas: “American English grew out of my experience with playmates and teachers in an urban American setting. Dialect Norwegian came from immigrant parents and Norwegian playmates. Standard Norwegian stemmed from my parents and their friends as representatives of the community of cultivated Norwegians in America” (1987, p. 9). La razón de este capítulo autobiográfico reside en un aspecto fundamental sobre el que le interesa hacer hincapié a Haugen como lingüista: “to illustrate the correlation of one's learning with the social experience of group living (1987, p. 9).

Un trabajo similar al realizado por Haugen en su publicación de 1987, es el que lleva a cabo la lingüista francesa Colette Grinevald, nacida en 1947 en Argel, África del Norte, al elaborar su ensayo autobiográfico titulado “Living in Three Languages” como contribución al volumen *Essays on Language Function and Language Type* (1997). En su texto, la autora describe sus experiencias con las cuatro lenguas a las que ha estado expuesta –por razones personales y de formación, dependiendo del caso– durante su vida: por un lado, el alemán, idioma que se negó a aprender a hablar; por el otro, el español, el inglés y el francés. Su relación con cada una de estas lenguas y, por lo tanto, su desempeño en ellas, están estrechamente vinculados a las vivencias con las que son asociadas por Grinevald. En primer lugar, el alemán aparece asociado a la figura de su padre, quien fue enviado a Argel, precisamente, para enseñar esta lengua en las colonias francesas. También era la lengua que hablaba su padre con los visitantes, los estudiantes e, incluso, con el hermano mayor de Grinevald. De acuerdo a la autora, como el alemán le resultaba familiar por escucharlo diariamente en su entorno, nunca consideró necesario aprenderlo, a pesar de los esfuerzos realizados por su padre, que incluyeron una estancia de dos meses en la ciudad de Hamburgo a la edad de 11 años, de la que Grinevald volvió sin haber aprendido una sola palabra: “It turned out later that I was actually actively resisting learning it. (...). I don't remember other attempts at making me learn German on the part of my father” (1997, p. 165).

Su experiencia con el español, siguiente lengua sobre la que se expresa Grinevald en su ensayo, resultó sumamente distinta, partiendo del hecho de que fue una lengua elegida por ella y no impuesta por su figura paterna. El español, junto con el inglés, fueron las lenguas extranjeras que la lingüista eligió estudiar como parte de los requisitos curriculares de su educación secundaria. Mientras que la elección de aprender inglés pasó desapercibida por su padre, la de estudiar español, por el contrario, fue considerada un desafío a su autoridad: “Spanish in his eyes was not a language of great civilization and culture. He considered it the easy way out, the avoiding getting a real

education” (Grinevald, 1997, p. 166). Dado que Grinevald tenía dificultades con su aprendizaje, sus padres decidieron enviarla a España con el objetivo de que mejorara sus calificaciones. Allí, en la región de Aragón, no solo fue acogida por una familia numerosa, cuya figura materna representó la madre que hubiera deseado tener, sino que, además, el entorno que la rodeaba le hacía recordar sus años de infancia en Argel: “Spanish was a sensuous link to my Algerian past (...). Spanish was the language I was supposed at age to 15 to 17 to marry into” (1997, p. 175). Estas circunstancias contribuyeron a que la autora pudiera aprender y desempeñarse con fluidez en lengua española, puntualmente en la variedad de Zaragoza. Si bien Grinevald admite que a lo largo de su carrera ha tenido facilidad para adoptar otras variedades del español con las que ha estado en contacto –por ejemplo, algunas de las habladas en Latinoamérica–, la única con la que se siente ella misma es la que aprendió durante su estancia juvenil en España: “I have one solidly anchored variant of Spanish in me (...). When I speak it, I am one with that language, I breathe in it (...). The other variants of Spanish I handle are like clothes I put on to match the style of the place” (1997, p. 169).

Respecto de su vínculo con el inglés, la otra lengua extranjera que la lingüista eligió estudiar durante su educación secundaria, este resultó ser muy distinto del que la une con el español y comenzó con la misma negación que se le había presentado en su momento frente al alemán. Asimismo, como también le ocurrió con el español, las bajas calificaciones obtenidas en la escuela, hicieron que sus padres la enviaran esta vez a Inglaterra, con el propósito de que mejorara su desempeño. A pesar de que esta estancia resultó útil para que rindiera de manera satisfactoria sus exámenes, no fue hasta su primer viaje a Estados Unidos –por motivos familiares y donde conocería a quien, dos años más tarde, sería su esposo–, que realmente se propuso aprender inglés: “I have learned languages because of particular people. For Spanish it was Mayesa [madre de la familia con la que estuvo en España], for English, it took William” (Grinevald, 1997, p. 170). Sin embargo, poder expresarse en este idioma fue un proceso dificultoso para Grinevald y el inglés continúa siendo la lengua que mayores inseguridades le produce al día de hoy, tanto en la producción oral como escrita –formal e informal–, incluso después de haber vivido y trabajado en Estados Unidos durante más de veinte años. A este respecto, la lingüista sostiene: “I think it is a subtle trace of an incomplete assimilation (...). [I]t is my not totally wanting to be or be taken for an American” (1997, p. 175). Para la autora, el aprendizaje de esta lengua se trató, en definitiva, de adquirir una herramienta que le posibilitara comunicarse: “English I learned to talk with William but beyond him there were no strong hooks. It is a language I needed for survival” (1997, p. 175).

La última lengua a la que refiere la lingüista en su ensayo autobiográfico es el francés, su lengua primera, que adquirió en las colonias francesas de Argel. A diferencia de su madre, que hablaba la variedad estándar del centro de Francia, Grinevald aprendió francés con acento argelino,

aspecto del que tomó consciencia cuando llegó a Francia a la edad de nueve años y su abuela materna –que había sido maestra y directora de escuela y creía en “the beauty of standard French” (Grinevald, 1997, p. 176)–, comenzó a hacerle notar su diferente entonación y pronunciación. A lo largo de sus 27 años de residencia en Estados Unidos, Grinevald atravesó diferentes etapas en su competencia comunicativa en francés: si en un momento esta había sido su lengua dominante, con el transcurso del tiempo comenzaron a aparecer evidentes interferencias lingüísticas del inglés: “It reached a point when I was not sure if was not my third language. It was frightening. My father used to send me back my letters marked in red for all the mistakes I made” (1997, p. 176). Estos miedos e inseguridades respecto de su competencia en su lengua primera comenzaron a cobrar más fuerza cuando Grinevald tomó la decisión de radicarse nuevamente en Francia y se materializaron una vez que, instalada allí, notó cómo le costaba volver a articular la consonante uvular, cómo elaboraba oraciones cuya estructura gramatical después no podía continuar y cómo, en muchas ocasiones, no encontraba las palabras adecuadas para expresarse. No obstante, esta situación cambió favorablemente después de unos años: “something wonderful happened. The process of attrition reversed itself, by itself it seemed. Underground work. I recovered the fluency, the ease, the feeling at home in it (...). I felt it as a great relief” (Grinevald, 1997, p. 176).

Si las dos últimas contribuciones que acabamos de presentar se distinguen por ser capítulos de carácter autobiográfico que forman parte de publicaciones de naturaleza científica, el antecedente que referimos a continuación constituye en su completud una publicación autobiográfica, que abarca tanto la biografía personal como la trayectoria académica y los intereses lingüísticos de quien la escribe. Se trata del volumen titulado *A Journey in Languages and Cultures. The Life of a Bicultural Bilingual* (2019), del lingüista francés François Grosjean, nacido en París en 1946. Al igual que lo observado con relación a Haugen, quien recurre a su propia experiencia como bilingüe para respaldar su postura en torno a los beneficios del bilingüismo, desde una perspectiva tanto individual como social; Grosjean también apela a su propia experiencia como bilingüe y bicultural en francés e inglés, con el propósito de promover la visión de que habitar entre lenguas y culturas diferentes no debe concebirse ni como un agobio ni como una bendición. Por el contrario, de acuerdo con el autor, el bilingüismo y el biculturalismo “are quite simply a fact of life for millions and millions of people, with their ups and down, their good times and their bad times, their moments of joy, and their moments of frustration” (Grosjean, 2019, p. X). De los 17 capítulos que componen el libro, solo nos detendremos en aquellos que se ocupan de desarrollar su proceso como sujeto bicultural y bilingüe.

En los dos primeros capítulos de su libro, “Roger and Sally” y “My early monolingual years”, Grosjean describe quiénes fueron sus padres y cómo fueron sus primeros años de infancia siendo un niño monolingüe en francés, criado en Francia. Si bien su madre era británica y su padre

francés, el bilingüismo de Grosjean se desarrolló a la edad de ocho años, cuando fue trasladado a una escuela inglesa –un internado– ubicada en Suiza. Este período es el que abordan los dos capítulos siguientes, “Becoming Bilingual” y “Cultural shock”, destinados al desarrollo de sus vivencias en ese nuevo entorno lingüístico, donde Grosjean aprendió con rapidez la lengua inglesa, pero también percibió cómo su competencia comunicativa en francés comenzaba a disminuir y a fosilizarse. A su vez, en esta etapa entró por primera vez en contacto no solo con la cultura británica –dadas las características de la institución y de sus visitas a sus abuelos maternos en Inglaterra–, sino también con la cultura estadounidense, puesto que muchos de sus compañeros eran oriundos de Estados Unidos, cuyos padres se radicaban en Europa por determinados períodos de tiempo. A este respecto, el autor señala: “Little by little I was permeated with American culture, and by the age of 12 or so, I certainly knew more about America than I knew about my home country, France, that I had left only four years before” (Grosjean, 2019, p. 21). El choque cultural se produjo cuando, luego de seis años en la escuela inglesa de Suiza, su madre decidió enviarlo a un internado en Inglaterra, país por entonces no muy receptivo al multiculturalismo: “the reason she gave me was that Aiglon was not sufficiently strict and that I needed to get a gentleman’s education” (2019, p. 26).

El siguiente capítulo, “Returning to my first culture”, se ocupa de los problemas de identidad que pueden sufrir quienes son biculturales. En este caso, Grosjean acompaña su exposición teórica con el relato de su propia experiencia al volver a Francia a los 18 años para comenzar sus estudios universitarios, después haber vivido “within a strict British public school mold” (2019, p. 30) durante cuatro años. Una educación que contribuyó a suprimir aún más su identidad francesa y, sobre todo, su desempeño lingüístico en francés, particularmente en aquellas áreas que requieren del empleo de un registro especializado. A este respecto, el lingüista explica que después de regresar a su país natal sintió que nunca había pertenecido a Inglaterra y que tampoco pertenecía a Francia. En tal sentido, con el fin de adaptarse nuevamente a la cultura y lengua francesas decidió “to be French only and to reject my English side. This was not a satisfactory solution in the long run as I had roots in both cultures, but it was my way of overcoming the difficulties of adapting, or readapting, to my home country” (Grosjean, 2019, p. 40). No fue hasta los acontecimientos del “Mayo francés” en 1968, que Grosjean tomó consciencia de los beneficios que le presentaba ser un sujeto bicultural bilingüe. Tal como sostiene Piao: “With his knowledge in English, Grosjean was able to tell English-speaking media what was happening in France in a comprehensible way. Grosjean considered it a highly rewarding experience which exerts a great impact on who he was” (2020, p. 2).

Los restantes capítulos del volumen abordan los inicios y el posterior desarrollo de la trayectoria de Grosjean como lingüista ya en Estados Unidos, especialmente dentro del campo de la psicolingüística, sus contribuciones realizadas en torno al estudio del lenguaje de señas

estadounidense en relación con el biculturalismo y el bilingüismo, y cierran, finalmente, con su radicación definitiva en Suiza –donde ejerce como catedrático en la Universidad de Neuchâtel– y sus recientes aportes destinados a la divulgación sobre el bilingüismo.

Los antecedentes que acabamos de presentar se destacan por ser producciones autobiográficas que se ocupan del aspecto lingüístico de la vida de sus autores, sujetos cuya práctica se inscribe en el campo de las ciencias del lenguaje. Sin embargo, se trata de publicaciones que constituyen casos muy puntuales y aislados, que presentan distintas características formales entre sí –el primero comprende diarios personales; los dos siguientes son capítulos de publicaciones científicas, y el último, un libro de divulgación– y que no se plantean como objetivo –ni tampoco forman parte de algún estudio que se lo proponga– el abordar qué papel juega, en estos lingüistas, su condición de sujetos bilingües o trilingües en la práctica de su quehacer científico, particularmente al momento de tener que elegir o decidir en qué lengua –o lenguas– publicar sus aportes. En otras palabras, son contribuciones en las que los lingüistas reflexionan sobre sus experiencias con las lenguas desde un enfoque más personal que profesional.

2.2.2 La trayectoria académica del lingüista como objeto de estudio

Como señalamos en el apartado anterior, los trabajos que acabamos de exponer, si bien comprenden producciones autobiográficas elaboradas por profesionales de las ciencias del lenguaje, constituyen aportes aislados, caracterizados por una perspectiva más orientada a la biografía personal que profesional sobre sus experiencias con las lenguas. Por el contrario, los estudios que referimos a continuación se destacan por tratarse de visiones de conjunto que reúnen biografías y autobiografías centradas en la trayectoria académico-científica de distintos referentes de la lingüística. En tal sentido, se definen por ser obras colectivas que se enmarcan dentro de la historiografía lingüística y que, a su vez, deben considerarse a la luz de los aportes de la corriente narrativa autorreferencial de la historia, concretamente del concepto de *autobiografía intelectual*. Dicha noción remite a un género de carácter biográfico, cuyos autores repasan los inicios y el desarrollo de su vida académica, vinculándola con la evolución de su propia disciplina⁵ (Aurell, 2008, 2015, 2017; Durán López, 2002; Laborda, 2015).

Comenzaremos haciendo referencia, por ser la primera publicación en su tipo, al volumen *Portraits of Linguists. A Biographical Source Book for the History of Western Linguistics, 1746-1963* (1966). Compilación editada por el semiotista húngaro-norteamericano Thomas A. Sebeok (1920-2001), en ella se reúnen 90 escritos biográficos en torno a 73 lingüistas, pertenecientes a las

⁵ Nos detendremos en este aspecto con mayor profundidad en 3.13.

cuatro corrientes de la lingüística que comprende el período abarcado por la obra: la ilustración, el comparatismo, la neogramática y el estructuralismo (Laborda, 2016). Si bien estas son las escuelas predominantes entre los autores biografiados, también se incluyen escritos sobre referentes de corrientes más recientes en Estados Unidos –por aquel entonces– como la antropología lingüística. El corpus está compuesto por lingüistas masculinos que llevaron a cabo su actividad científica, en especial, en Estados Unidos y Europa central. En tal sentido, *Portraits of Linguists* se caracteriza por presentar un canon de autores fundamentalmente anglosajón, en el que se omite, entre otras, alguna posible mención a representantes de la lingüística de Europa meridional, desarrollada en países como España, Francia, Italia y Portugal (Laborda, 2016). Otro punto a destacar es la diversidad de escritos por la que está conformada la compilación: “Las fuentes documentales (...), [p]roceden de obituarios, conferencias conmemorativas y libros de homenaje. La mayoría de los textos son contemporáneos de la época del deceso, salvo una cuarta parte de las semblanzas, redactadas o pronunciadas con notable posterioridad” (Laborda, 2016, p. 10). A este respecto, resulta pertinente agregar no solo que quienes están a cargo de biografiar a los lingüistas reunidos en la publicación también son masculinos, sino que muchos de los biografiados resultan ser, al mismo tiempo, biógrafos. A su vez, se observa disparidad entre la cantidad de escritos que se compilan en torno a un mismo nombre: mientras que, en algunos casos, se presentan entradas extensas y notas pormenorizadas –por ejemplo, en relación con William von Humboldt–, en otros, solo se incluye una nota necrológica –como ocurre respecto de Edward Sapir– (Laborda, 2016, p. 5).

La siguiente obra a la que nos remitirnos, también pionera en su ámbito y que se suma a la línea iniciada por *Portraits of Linguists*, es la colección titulada *First person singular: autobiographies by North American scholars in the language sciences*. Conformada por tres volúmenes (Davis y O’Cain, 1980; Koerner, 1991, 1998), la serie compila en su totalidad los testimonios de 43 referentes de la lingüística norteamericana, quienes narran sus inicios, el camino recorrido en la disciplina, los logros alcanzados a lo largo de los años y los aportes realizados en sus respectivos campos de estudio. El primer volumen recoge las exposiciones de los 16 lingüistas que participaron en la *Conference on an Oral Archive for the History of American Linguistics*, llevada a cabo en el año 1979. Un aspecto que se distingue entre los lingüistas reunidos es su vínculo profesional y de amistad, pero también el hecho de haberse formado en los años de la depresión económica, así como de haber incursionado en tareas relacionadas con la actividad lingüística durante la Segunda Guerra Mundial. Asimismo, las principales áreas de estudio que se encuentran representadas en esta publicación son la teoría lingüística, la lingüística aplicada, las lenguas amerindias, la lingüística histórica y la lingüística sincrónica (Laborda, 2016). Los dos ejemplares siguientes, a diferencia del primero, no son resultado de encuentros científicos, sino de un proyecto

editorial a cargo de su único editor, quien se propone llevarlo a cabo con el objetivo de recuperar el prestigio que la historia de la lingüística estaba perdiendo a manos “de la Lingüística *cartesiana*⁶ de Chomsky” (Laborda i Gil, 2016, p. 11). Mientras la segunda publicación –de los tres volúmenes en total– comprende las contribuciones de 15 lingüistas, referentes de la sociolingüística, la antropología lingüística, la historiografía lingüística y también de la enseñanza de lenguas; el último de los ejemplares que conforman la serie incluye las autobiografías de 12 lingüistas, representantes, entre otras ramas, de la lingüística de corpus y la lingüística neurocognitiva. De acuerdo con Laborda, este volumen que cierra la colección se ve opacado por la “asunción del papel protagonista por el editor (...). Con despecho da cuenta de la desventurada edición por los desaires de colegas que no se han dignado contestarle o que han alegado razones de trabajo o de salud para rechazar su ofrecimiento” (2016, p. 16). Entre los autores respecto de quienes Koerner se expresa por no haber contribuido con sus autobiografías, también figuran lingüistas mujeres: “las candidatas eran tan pocas como remisas a enviar su autorretrato” (Laborda, 2016, p. 16).

Los dos aportes que referimos a continuación fueron desarrollados en el contexto de la lingüística europea y se hacen eco de la línea de investigación propuesta por la serie *First Person Singular*. Se trata de dos compilaciones publicadas en 1992 y 1997, cuya particularidad reside en que, a diferencia de la colección anterior, en lugar de adoptar la autobiografía intelectual como género, escogen la entrevista estructurada (Laborda, 2015). La primera de estas obras se titula *Où en est la linguistique? Entretiens avec des linguistes* (López Alonso y Séré, 1992) y reúne las entrevistas realizadas a ocho lingüistas franceses. El planteamiento que se propone es tanto teórico como académico, puesto que las preguntas formuladas por los editores favorecen un desarrollo expositivo de la carrera académica de los entrevistados. Las principales líneas de investigación en el campo de la lingüística francesa aquí representadas son la enunciación, la argumentación, el análisis contrastivo y el análisis del discurso.

La segunda de estas compilaciones se titula *Languages and Linguists: Aims, perspectives and duties of linguistics* (Swiggers, 1997) y recoge las entrevistas realizadas a tres lingüistas de distintos países y de tres líneas de estudio diferentes: el lingüista francés A. G. Haudricourt (1911-1996), cuyo campo de investigación era la etnolingüística en Asia y Oceanía; H. M. Hoenigswald (1915-2003), de origen alemán y trayectoria desarrollada en Estados Unidos, en el área de la lingüística histórica del indoeuropeo; y, por último, el lingüista británico R. H. Robins (1921-2000), quien se desempeñaba en la lingüística descriptiva y la historia de la lingüística. En este caso, las entrevistas

⁶ El empleo de la cursiva responde al original.

comienzan indagando sobre la formación y las razones que condujeron a los entrevistados a la lingüística, para luego adecuarse específicamente a cada lingüista (Laborda, 2015).

Cinco años después de la aparición de esta última publicación, se edita, con el apoyo de la Philological Society de Londres, *Linguistics in Britain: Personal Histories* (Brown y Law, 2002). Este volumen, en el que vuelve a adoptarse como género la autobiografía intelectual, se compone de los relatos autobiográficos de 23 lingüistas británicos. Los textos que conforman esta compilación combinan narración y exposición y, si bien según los editores se les dio libertad a los autores para que elaboraran los relatos de acuerdo a su conveniencia, también se les sugirió a modo de orientación que trataran de abordar cómo y por qué decidieron iniciarse en la lingüística, qué disciplinas del campo llamaron su atención, qué influencias recibieron a lo largo de su formación y cuáles fueron sus aportes al desarrollo de la lingüística. Un aspecto que destaca en esta publicación es que los autores participantes dan cuenta, en sus relatos, no solo de su trayectoria dentro del área de estudio en la que se desempeñan sino, además, de las diferencias, tensiones y conflictos existentes entre teorías o paradigmas. Finalmente, resta mencionar que cada uno de los capítulos acompaña la autobiografía del lingüista en cuestión con su currículum y las referencias bibliográficas correspondientes (Laborda i Gil, 2012; Laborda, 2015).

El siguiente antecedente, enmarcado también en la línea de estudio de las contribuciones anteriores, es *De ce am devenit lingvist?*⁷ (Timotin y Colceriu, 2012), obra editada en Rumania en homenaje al lingüista rumano Marius Sala (1932-2018), referente de la investigación en el campo de las lenguas romances. Dicha publicación compila los relatos de 60 lingüistas, en su mayoría rumanos, quienes, ya sea de manera extensa o breve, se expresan en torno a los motivos que los condujeron a dedicarse a la lingüística (Laborda, 2015).

Para culminar este recorrido, resta hacer referencia a la que, por el momento, es la única compilación de autobiografías de lingüistas publicada en lengua española: *La lingüística en España: 24 autobiografías* (Laborda et al., 2014), obra inspirada en la publicación que mencionamos previamente, *Linguistics in Britain*, y que se compone, como indica su título, de las autobiografías de 24 lingüistas españoles, referentes de la disciplina en su país en diversas ramas: sintaxis, fonética, sociolingüística, análisis del discurso, lingüística aplicada, historiografía, semántica, lingüística histórica y etnolingüística. En este caso, los editores toman como punto de partida preguntas similares a las que presenta a modo de orientación el volumen británico y se las sugieren a los lingüistas con el fin de lograr una cierta uniformidad en sus contribuciones: cómo y por qué se interesaron por el ámbito de la lingüística, qué rama de la disciplina atrajo su atención, qué

⁷ Su título traducido al español significa “por qué me convertí en lingüista”.

influencias recibieron en su formación y cuáles consideran que han sido sus aportes a este campo de estudio. Además de contener el relato autobiográfico del lingüista correspondiente, cada uno de los capítulos comienza con una ficha de presentación, sus datos civiles, estudios, actividades profesionales y una selección de las publicaciones que llevaron a cabo. Con la realización de este volumen, la historiografía lingüística española se incorpora dentro de la corriente historiográfica que han seguido las obras precedentes y constituye, de tal manera, el primer antecedente de esta línea de investigación en lengua española.

Aunque los trabajos que acabamos de exponer presentan sus particularidades, todos comparten el hecho de que reúnen los relatos autobiográficos de lingüistas, quienes al narrar su trayectoria y experiencias, establecen también sus puntos de vista en torno a la evolución de la lingüística. De este modo, a través de las autobiografías intelectuales, el lector no solo descubre perfiles de la personalidad del lingüista y de sus relaciones profesionales, sino, incluso, diferentes visiones del mundo. En palabras de Laborda, referente de esta línea de investigación al interior del campo de la historiografía lingüística en España, “las memorias de lingüistas revelan las maneras de dialogar entre sí y de concebirse como comunidad (...). Corroboran la función de la historia de la lingüística, que es componer un conjunto de relatos para proporcionar inteligibilidad a la lingüística (2014, p. 183). Ahora bien, con relación a la problemática que le ocupa a la presente investigación, las contribuciones de conjunto reseñadas no se plantean como objetivo abordar la trayectoria académico-científica –y vital– de sus autores en vinculación con las lenguas a las que hayan estado expuestos y las posibles elecciones de lengua que hayan tenido que realizar. No obstante, sí hemos podido observar la presencia ocasional de referencias a este respecto en algunas de las autobiografías intelectuales elaboradas para la compilación española.

2.2.3 Elección de lengua en las publicaciones científicas

Como hemos señalado al inicio del presente capítulo, la elección de lengua en la producción científica constituye el objeto de estudio de numerosas investigaciones que indagan esta cuestión al interior del sistema de publicación científica –a nivel global, regional o nacional–, atendiendo especialmente a las consecuencias que conlleva la centralidad del inglés como supuesta “lengua franca” de la ciencia (Ammon, 2012; Beigel, 2013, 2018; Curry y Lillis, 2014, 2019; Hamel, 2008, 2017; Hanafi y Arvanitis, 2014; Liddicoat, 2015; Lillis *et al.*, 2010; Navarro *et al.*, 2023; Solovova *et al.*, 2018). En esta línea de sentido, el principal argumento que se manifiesta frente al predominio del inglés es que no puede concebirse como un “proceso natural, inevitable e ineludible” (Hamel, 2017, p. 229), sino que, por el contrario, debe entenderse como producto de las relaciones de poder

imperantes en la organización política y económica del mundo globalizado, en el que la lengua inglesa cumple el rol de lengua global precisamente por la posición hegemónica que han asumido los países anglosajones, en particular Gran Bretaña y Estados Unidos, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial (Ammon, 2012; Hamel, 2017). Esta hegemonía –política, económica y lingüística– se reproduce al interior de la comunidad científica, y el inglés, en consecuencia, se ha vuelto transversal a todas las disciplinas –si bien su presencia es mayor en el campo de las ciencias naturales y las exactas que en el de las ciencias sociales y las humanidades (Liddicoat, 2015)–, hecho que se traduce en un “increasing monolingualism of international academic publication (...), and the decline of other languages in a range of academic fields” (Liddicoat, 2015, p. 1).

En este marco, el abordaje de la problemática de la elección de lengua en la producción científica no comprende solo el análisis de en qué lengua o lenguas eligen o deciden comunicar sus avances los investigadores de un determinado campo disciplinar –en función del contexto regional y nacional en el que se inscribe su labor–, sino que también implica preguntarse por otras prácticas involucradas en la publicación para una revista especializada, es decir, cuáles son las lenguas predominantes en las lecturas que se realizan y qué referencias bibliográficas se incluyen –o excluyen–. De acuerdo con Liddicoat, estos aspectos se encuentran estrechamente vinculados entre sí:

The relative use of a particular language in a particular field reflects the role of language as a symbolic marker of the relative power relations within that field and of the status of the linguistic communities involved (...). In academic contexts, therefore, the prevalence of a language in both the production and the consumption of research can be understood as indexing the value given to research produced in that language and to the relative power of the community of scholars using that language in a particular disciplinary context. Examining the ways that research is used in a field is a way of understanding how ideas that are created and communicated in one language and within and for one academic tradition are disseminated and used in other academic traditions (2015, p. 2).

En tal sentido, para Liddicoat, el análisis de las referencias incluidas en los artículos de investigación contribuye a comprender hasta qué punto los investigadores de un área de estudio en particular leen aportes producidos en una o más determinada(s) lengua(s) y, por ende, si participan en una red multilingüe de prácticas de investigación o si sus ideas surgen en gran parte o, incluso, exclusivamente de una única tradición lingüística y académica. De este modo, es posible entender las prácticas de citación de los académico-científicos como “a discursive process of engagement with the diverse languages of knowledge production and also a representation of the value attributed in a field, or by researchers in a field, to knowledge production in various languages” (2015, p. 2). Las prácticas de uso del conocimiento en la labor científica pueden apreciarse, entonces, como una

construcción simbólica del espacio público de la escritura de investigación que permite dar cuenta de la manera en que se valora el conocimiento creado en distintas lenguas (Liddicoat, 2015).

Precisamente, en su estudio sobre la presencia del multilingüismo como praxis académica al interior del ámbito de la investigación en torno al multilingüismo, Liddicoat examina las prácticas de citación de tres revistas referentes del campo, publicadas en inglés y en contextos anglosajones, y concluye que “although some research published in languages other than English may be cited in multilingualism research, multilingualism as a visible research practice is largely absent from the study of multilingualism” (2015, p. 1). Esto significa que la investigación desarrollada en relación con el multilingüismo no solo construye su objeto de análisis como un tema que es estudiado, paradójicamente, desde una perspectiva ajena al propio fenómeno del multilingüismo, sino que, además, normaliza el monolingüismo como la forma estándar de práctica académica dentro del mundo angloparlante. En palabras de Liddicoat, “[i]t can therefore be argued that multilingualism research is a site in which a monolingual habitus predominates and that this represents an epistemological dilemma for the field” (2015, p. 1). De acuerdo con el autor, una de las principales consecuencias del predominio de este monolingüismo en inglés en las citas bibliográficas –y también, por lo tanto, en la producción científica– es la invisibilización, al interior de cualquier área de estudio, de toda otra lengua diferente, así como de sus epistemologías asociadas, hecho que las presenta como si solo realizaran una contribución periférica al campo y a sus bases teóricas o como si, directamente, no realizaran aporte alguno. En otras palabras, se construye una ausencia de conocimiento y de tradiciones académicas ajenas al ámbito anglófono.

Este mismo aspecto es resaltado por Lillis, Hewings, Vladimirov y Curry (2010) en su trabajo sobre las prácticas de citación llevadas a cabo por investigadores provenientes de Eslovaquia, España, Hungría y Portugal –es decir, cuatro contextos nacionales no angloparlantes– en revistas especializadas en psicología, publicadas en inglés y cuyo alcance, dependiendo de la revista, es nacional o internacional: “the global status of English is impacting not only on the linguistic medium of publications but on the linguistic medium of works that are considered *citable* –and hence on which/whose knowledge is being allowed to circulate” (2010, p. 121). A partir de las experiencias referidas por los investigadores participantes del estudio, las autoras observan la existencia de una tensión entre el deseo de alcanzar una difusión más amplia de sus investigaciones publicando, para ello, en revistas en inglés y, al mismo tiempo, el intento de apoyarse en e incluir lo que consideran conocimientos relevantes producidos en contextos lingüísticos y nacionales diversos. Si bien, debido al estatus del que goza el inglés a nivel mundial, los investigadores reconocen que les conviene publicar en inglés, también son conscientes de que escribir sus artículos en lengua inglesa conlleva decisiones sobre a quién pueden o deben citar como autores. En este sentido, tienen lugar dos

elecciones diferentes pero complementarias: una con fines exclusivamente prácticos, publicar en inglés; la otra con la intención de cuestionar y desafiar el predominio de dicha lengua –y la actitud discriminatoria de los revisores (Lillis *et al.*, 2010, p. 119)–, ingeniárselas para incorporar, de una u otra manera, referencias a trabajos de colegas nacionales. Sin embargo, aun considerando estas elecciones por parte de los científicos, la presencia de referencias en inglés se advierte predominante, independientemente de si se trata de revistas publicadas en inglés y en contextos anglosajones o no: “Even in the Portuguese dataset, which contained more cited material in national and other languages than was the case in the Hungarian, Slovak, or Spanish corpora, English-medium citation across all categories of citation clearly dominates” (Lillis *et al.*, 2010, p. 131).

En directa vinculación con esta línea de estudio, se encuentran los aportes realizados con relación a las distintas estrategias que implementan los investigadores multilingües al momento de publicar sus avances. A este respecto, resulta pertinente destacar la investigación desarrollada por Curry y Lillis (2014), quienes durante más de diez años se ocuparon de indagar las experiencias de producción, en especial en inglés, de 50 investigadores europeos con el fin de explorar “key ways in which scholars manage often-competing demands and interests in writing for publication” (2014, p. 1). Para ello, recurren a las nociones de *estrategia* y *táctica* propuestas por De Certeau (1984) con el fin de abordar las tensiones y los conflictos que tienen lugar en diversos campos de competición –no de combate real–. Mientras que el concepto de estrategia refiere a “the calculation (or manipulation) of power relationships that becomes possible as soon as a subject with will and power (a business, an army, a city, a scientific institution) can be isolated” (Curry y Lillis, 2014, p. 5), la noción de táctica, por el contrario, alude a “a calculated action determined by the absence of a proper locus (...). The space of a tactic is the space of the other. Thus it must play on and with a terrain imposed on it and organized by the law of a foreign power” (Curry y Lillis, 2014, p. 5). Al trasladar ambos conceptos al ámbito de la producción del conocimiento científico, Curry y Lillis sostienen que, por un lado, las estrategias comprenden toda acción llevada a cabo por el sujeto investigador con el propósito de contribuir al cumplimiento de los objetivos institucionales oficiales y dominantes; por otro lado, las tácticas remiten a las acciones dirigidas a lograr aquellos objetivos que se propone alcanzar el investigador pero que no necesariamente coinciden con los objetivos oficiales. En tal sentido, las autoras observan que las estrategias predominantes entre los investigadores a la hora de producir sus contribuciones apuntan a cumplir con el objetivo oficial de publicar en las principales revistas indexadas. De esta manera, teniendo en cuenta la necesidad –y presión– cada vez mayor de publicar en lengua inglesa que recae sobre los científicos, la lengua en la que se produce es el inglés, se envían artículos tanto a revistas indexadas con factor de impacto editadas en contextos anglófonos como a revistas internacionales no indexadas pero publicadas en

inglés, se colabora con colegas internacionales en redes de investigación así como en coautoría y, por último, se trabaja con los denominados *literacy brokers*, personas que asisten en la lectura y escritura científica en inglés. Con respecto a las tácticas identificadas, Curry y Lillis señalan que, en este caso, los investigadores no solo publican artículos en otras lenguas distintas del inglés, sino que también escriben otro tipo de géneros académico-científicos, con el objetivo principal de contribuir y apoyar a sus comunidades científicas locales. En relación con este punto, se destaca la noción de *equivalent publishing*, mediante el que las autoras definen la práctica de “publishing closely related versions of academic texts in different languages for different communities” (2014, p. 18).

Como puede observarse, las prácticas de escritura y citación, así como las elecciones de lengua que conllevan, no solo reflejan y perpetúan la hegemonía del inglés –o, en otras palabras, de los sistemas anglosajones de indexación– en la comunicación académico-científica global, sino que, además, influyen en la reproducción de una ideología que circunscribe a las otras lenguas –y sus tradiciones académicas– a un circuito de producción local de conocimiento que es ignorado y, en consecuencia, desvalorizado. Tal como sostiene Liddicoat,

Anglophone scholars who do not know any national language other than English do not have access to the great deal of scientific traditions developed in the past within national scientific communities (...). That is, the see monolingualism in English as limiting access to past knowledge created before the hegemonic domination of English as a language of academic communication. To this must be added also, that they do not have access to knowledge still being created in the present in such communities unless work is translated into English, which applies only to the work of a very small academic elite, or unless people working in such communities also publish their ideas in English (2015, p. 13).

En relación con este punto, también se expresa Ammon (2012) al señalar que, frente a esta situación, no puede resultar extraño que se considere injusta la competencia que se establece entre académico-científicos angloparlantes y no angloparlantes para poder publicar en revistas de amplia difusión. La principal crítica se realiza, precisamente, respecto de la concepción del inglés como lengua franca: “calling English the «lingua franca» of science camouflages the actual language divide. English is just not a real lingua franca in the sense of being a non-native language for all its users as was Medieval Latin, but an asymmetric global language, whose advantages are unequally distributed” (2012, p. 342). En respuesta, se encuentran quienes argumentan que, a pesar de gozar de estos privilegios lingüísticos, se ven privados de los beneficios cognitivos que supone el multilingüismo. Sin embargo, tal como indica Ammon: “Nobody, (...), prevents them from learning foreign languages, i.e. the disadvantage they claim is their own choice, while for non-Anglophones,

skills in English are mandatory and their lack often means foreclosure of an academic career” (2012, p. 342).

En estrecha vinculación con este aspecto, resulta pertinente mencionar el desinterés que predomina entre los académico-científicos angloparlantes en lo que refiere al aprendizaje de una lengua extranjera. Esta reticencia, de acuerdo con Ammon, muy presente en países como Estados Unidos, constituye también una de las razones que pueden explicar por qué las publicaciones científicas en lenguas que no son el inglés muchas veces no logran alcanzar una audiencia global: “Whoever has been around [the] libraries [of Anglophone countries] has experienced their nearly exclusive focus on titles in English, especially their refusal to subscribe to journals which include articles in any other language” (2012, p. 349).

Como consecuencia, se evidencia cada vez más la existencia de un aislamiento al interior del sistema científico y su producción de conocimiento; un aislamiento que se caracteriza por ser lingüístico y que puede interpretarse en dos posibles direcciones: el de la ciencia producida y comunicada a nivel global respecto de la que se realiza a nivel nacional o, a la inversa, el aislamiento de los aportes realizados y publicados a nivel regional de aquellos producidos globalmente. En otras palabras: “science produced and published in non-Anglophone countries versus science produced in (inner-circle) Anglophone countries” (Ammon, 2012, p. 343).

2.2.3.1 Contribuciones desde Latinoamérica

Si bien la incidencia de la publicación en lengua inglesa es aún difícil de evaluar en la comunidad científica iberoamericana, dada la falta de estudios que se ocupen de analizar trayectorias académicas o producciones completas de investigadores (Beigel y Digiampietri, 2022, p. 210), la centralidad del inglés como lengua académico-científica –y las desigualdades que genera, así como las elecciones de lengua que conlleva– constituye una problemática que también atraviesa a la producción y comunicación de la ciencia desarrollada en dicha región. Según fuentes oficiales como el informe publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos en el año 2021, en el 2020 el 95% de los artículos publicados en revistas especializadas fueron escritos en inglés y solo el 1% en español o portugués. Asimismo, solamente el 13% de los científicos en España había empleado el español para publicar sus aportes, el 12% en México, el 16% en Chile y cerca de un 20% en países como Argentina, Colombia y Perú. Con respecto al portugués, apenas el 3% de los investigadores de Portugal habían publicado en su lengua y únicamente el 12% lo había hecho en Brasil (Beigel, 2022; Beigel y Digiampietri, 2022).

Ahora bien, como reflejo, en términos regionales, de la situación internacional representada por los antecedentes expuestos previamente, estas cifras corresponden a bases de datos como Scopus o WoS-Clarivate, sistemas de indexación que imponen los criterios de evaluación y publicación predominantes a nivel global y que, por tanto, dejan afuera y “oscurecen una considerable actividad intelectual que continúa desarrollándose en el mundo, en muchas lenguas, evidenciando el valor que estas tienen para escritores y también para lectores” (Beigel, 2022, p. 120). De acuerdo con Beigel, es precisamente esta realidad global multilingüe la que permite cuestionar la naturalización del inglés como lengua académico-científica privilegiada, a pesar de que su hipercentralidad sea también –en la ciencia y en otras esferas– una realidad. En este sentido, se destacan aquellas contribuciones que, sin ignorar el avance de las publicaciones especializadas en inglés, se proponen abordar la diversidad lingüística que existe en Latinoamérica, haciendo especial hincapié en la resistencia del español y el portugués como lenguas de la ciencia. De este modo, los antecedentes que presentamos a continuación (Beigel, 2022; Beigel y Bringel, 2022; Beigel y Digiampietri, 2022; Beigel y Gallardo, 2021) no solo ponen la atención en las lenguas empleadas, sino que también toman en consideración las trayectorias académico-científicas y, en la medida de lo posible, la totalidad de las publicaciones realizadas por los investigadores. En otras palabras, se trata de aportes que pretenden contribuir a la recopilación y el análisis de la producción completa de quienes se dedican a la investigación, y no únicamente a su publicación indexada.

Mientras que el primero de los trabajos se ocupa del abordaje de esta problemática en el contexto de la comunidad académico-científica de nuestro país, los cuatro restantes comprenden estudios comparativos entre los circuitos de producción y comunicación del conocimiento de Argentina, Brasil y Chile. Por una parte, Beigel y Gallardo (2021) se ocupan de analizar el corpus completo de las publicaciones realizadas por los investigadores pertenecientes al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), organismo público que brinda una carrera de investigación a tiempo completo y que es compatible con actividades de docencia. El armado de este corpus se realizó a partir de los datos obtenidos en el sistema de gestión y evaluación que utiliza el CONICET, SIGEVA, donde se encuentran disponibles los currículums unificados y actualizados de su personal. Para el caso de este estudio, se trabajó con las publicaciones registradas por 10.619 investigadores: 422.209 producciones y 19.958 informes técnicos. El análisis desarrollado por los autores permite dar cuenta de la diversidad lingüística predominante al interior del corpus: si bien más de la mitad de las producciones se encuentran escritas en inglés (54, 5%), este porcentaje es relativamente bajo al compararse con estudios que consideran solo las bases de datos internacionales y que tienden a mostrar –y, por tanto, a reforzar– la hipercentralidad de dicha lengua (Beigel y Gallardo, 2021, p. 57). En este punto, resulta pertinente agregar que también se trata de un

porcentaje bajo si se compara con los resultados alcanzados en un trabajo anterior llevado a cabo por Beigel (2017), en el que, al analizar las “cinco producciones más relevantes” elegidas por los investigadores al momento de postularse a promoción, surge que el 83% está escrito en inglés. Precisamente, es esta lengua la que predomina en los artículos, con un 62% frente a un 22% del español, pero, como sostienen Beigel y Gallardo, la situación se invierte de manera notoria cuando se incluyen los capítulos o partes de libro: “el español ocupa el 61% y el inglés, el 24%. Analizados solo los libros, las cifras son 79% y 9%, respectivamente. La presencia de otros idiomas es mínima en todos los tipos de publicación [2.5% del total]: solo en ciencias sociales tiene alguna relevancia” (2021, p. 57). Estos últimos porcentajes revisten suman importancia, puesto que permiten observar cómo el libro continúa desarrollándose en el mundo académico-científico, dando cuenta de la existencia de una bibliodiversidad que solo puede visibilizarse al considerar las trayectorias completas de los investigadores y no únicamente las bases de datos *mainstream* (Beigel y Gallardo, 2021, p. 66).

Los tres siguientes aportes (Beigel, 2022; Beigel y Bringel, 2022; Beigel y Digiampietri, 2022) se enmarcan, como indicamos, en un estudio comparativo de amplio alcance entre las comunidades académico-científicas de nuestro país, Brasil y Chile. Uno de los principales objetivos de esta investigación comprende el análisis de “la relación entre las autopercepciones de los investigadores acerca del valor de la publicación en inglés (y, de forma más amplia, de ese idioma para alcanzar logros académicos) y la diversidad de prácticas de circulación que se observa en su trayectoria completa de publicaciones” (Beigel y Bringel, 2022, p. 156). Con el fin de poder establecer dicha vinculación, los autores recurrieron, por un lado, a la Encuesta de Capacidades Lingüísticas e Internacionalización (Ecapin) que desarrollaron, precisamente, en tres poblaciones de investigadores provenientes de Argentina, Brasil y Chile; y, por otro lado, llevaron a cabo una observación empírica de una muestra de currículums de académicos encuestados de los tres países. Uno de los aspectos a destacar de este abordaje es que se propone asumir una perspectiva “contextual y territorial de la espacialidad académica de los saberes, así como de las prácticas individuales y sociales de circulación de los científicos, que son siempre *localizadas*⁸” (Beigel y Bringel, 2022, p. 159). Es decir que, aunque la circulación del conocimiento sea internacional, su producción tiene lugar de forma situada, en función de determinadas condiciones institucionales y sociales. A la luz de estas consideraciones, los autores pudieron visualizar, en primer lugar, las diferencias entre dos estilos idiomáticos que se distinguen por la disciplina de origen. Las ciencias sociales y humanidades

⁸ El empleo de la cursiva responde al original.

se caracterizan por tener una incidencia relativamente baja del inglés; en cambio, en lo que respecta a las ciencias “duras”, se observa un predominio de esta última lengua:

Un promedio para los tres países involucrados en el estudio muestra que en las ciencias sociales y humanas un 25% declara no haber publicado nunca en inglés; más de un tercio lo ha hecho en una muy baja proporción (hasta el 10% de sus publicaciones) y menos de una décima parte ha publicado más de la mitad de sus publicaciones en ese idioma. En el resto de las áreas (ciencias exactas y naturales, ciencias agrarias e ingenierías, biología y ciencias de la salud, y tecnología), el contraste es claro: el 90% de los investigadores señalan que el inglés es el idioma de más de tres cuartas partes de sus publicaciones (Beigel y Bringel, 2022, p. 162).

En segundo lugar, el estudio permitió caracterizar las valoraciones expresadas por los investigadores respecto del papel que consideran tiene el inglés tanto en su propia trayectoria como en la disciplina en la que se desempeñan. Al respecto, se resalta la presencia de una homogeneidad significativa en las distintas valoraciones hacia el interior de las disciplinas de las ciencias “duras”. A diferencia de los brasileños, entre quienes un 92% de los encuestados considera el inglés como muy importante en la mayoría de los aspectos vinculados con la propia trayectoria, la importancia del inglés para la participación en reuniones científicas entre los investigadores argentinos disminuye bastante (72%). Estas cifras reflejan no solo la existencia en Argentina de espacios de intercambio por fuera de la lengua dominante, sino también la relevancia que se le otorga a los congresos nacionales (Beigel y Bringel, 2022; Beigel y Digiampietri, 2022). Asimismo, se destaca especialmente la diferencia entre ambos países respecto de la importancia del inglés como lengua para las publicaciones: mientras el 47% de los brasileños lo considera un factor importante, solamente el 21% de los argentinos lo valora positivamente, aspecto que se vincula directamente con el desarrollo de las revistas que se publican en inglés en cada uno de los países y con las apuestas nacionales e institucionales por esa estrategia de circulación (Beigel y Digiampietri, 2022). Con relación a las ciencias sociales y humanidades, si bien la valoración de la lengua inglesa en diversos aspectos de la trayectoria académico-científica es menor que en el resto de las ciencias, esta mantiene, de todas maneras, una importancia significativa. Más de la mitad de los argentinos dentro de esta área valora el inglés como “muy importante” en la lectura de bibliografía, así como en la participación en reuniones científicas y en la comunicación con colegas de otros países. En lo que respecta a las publicaciones en revistas del exterior, esta valoración se reitera para el 82,54% de los investigadores encuestados. Dichas cifras aumentan en las respuestas brindadas por los científicos de Brasil, mientras que, para los investigadores chilenos, el inglés parece tener menos importancia en lo que hace a la comunicación y la elaboración de textos que para la lectura de bibliografía, respecto de la que se registra un valor más alto (70%), aunque bastante menor que el de sus colegas de Argentina y Brasil (Beigel y Bringel, 2022; Beigel y Digiampietri, 2022).

Finalmente, el análisis de los currículums de los investigadores provenientes de estos tres países, permite advertir, de forma complementaria a su producción en inglés, la presencia de bibliodiversidad y multilingüismo en su trayectoria, puesto que una gran parte publica también en revistas nacionales y en su lengua primera –español o portugués–: “En Brasil, por ejemplo, solo un 9% de investigadores no tiene ninguna publicación en portugués (...). [L]os argentinos registraron una proporción bastante alta sin publicaciones en español (24%) pero más alta aún es en el caso de Chile, con poco más de la mitad” (Beigel y Bringel, 2022, p. 173) . Estos datos resultan congruentes con la preocupación que se advierte en Argentina, sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, de valorizar el circuito latinoamericano –donde tienen mucha presencia los sistemas de acceso abierto como Scielo, Latindex y Redalyc– y con la orientación muy marcada, en Brasil, de la publicación hacia dentro de sus fronteras. Asimismo, resta señalar que, a diferencia de Chile, entre cuyos investigadores (60%) predomina el artículo como género de producción, en Argentina y Brasil, alrededor del 88% de los científicos encuestados incluye entre sus publicaciones libros y capítulos de libros, hecho que se observa al interior de todas las áreas de conocimiento y no solo en las ciencias sociales y las humanidades (Beigel, 2022; Beigel y Bringel, 2022).

Los antecedentes que acabamos de presentar permiten dar cuenta de la multiescalaridad y la bibliodiversidad presentes en las trayectorias académico-científicas de los investigadores, así como de la existencia de un circuito regional de comunicación científica multilingüe que se ha ido construyendo a través de los años en América Latina. En este sentido, coexisten diferentes formas de prestigio académico al interior de un mismo campo nacional:

[P]or un lado, aquel prestigio *internacional*⁹ que nuestras elites globalizadas añoran, pero que por lo general se condensa en un reconocimiento limitado a la escala nacional, otorgado por las agencias de acreditación o por sus instituciones. Un efecto de la heteronomía promovida por el uso, o abuso, del factor de impacto de las publicaciones, que *valúa* las contribuciones de nuestros científicos fuera de su propio contexto. Por el otro, un prestigio *regional* construido en la publicación en las revistas iberoamericanas, que evidencian un diálogo fructífero en español y portugués, pero que por lo general se desvalorizan a la hora de otorgar puntajes para un concurso de proyectos o un cargo de investigación (Beigel, 2022, p. 130).

Este circuito regional debe ser no solo valorizado sino también potenciado por los gobiernos y las universidades nacionales, quienes tienen que comenzar a “alinearse sus incentivos hacia la publicación en revistas de acceso abierto no comercial. Esta revalorización de la regionalización como una forma legítima de internacionalización de ninguna manera debe afectar la participación de nuestra comunidad académica en la conversación mundial de la ciencia” (Beigel, 2022, p. 130). Para

⁹ El empleo de la cursiva responde al original.

lograrlo, se vuelve indispensable, tal como sostiene Beigel, una política de traducción que fomente la circulación global del conocimiento científico producido en la región sin que los investigadores tengan que resignar su L1 y que promueva el cambio hacia la publicación de revistas plurilingües.

Como podemos observar, los estudios presentados en este último apartado del capítulo abordan la elección de lengua en el marco de la producción de conocimiento, vinculándola con la posición hegemónica del inglés como lengua franca del sistema de publicación científica y atendiendo a sus consecuencias, especialmente, para quienes no producen ciencia en contextos anglosajones ni tienen el inglés como L1. En tal sentido, si bien se trata de una problemática que también afecta a los lingüistas en tanto académico-científicos, su análisis supera las fronteras del campo de la lingüística, puesto que, como vimos, comprende sobre todo contribuciones de amplio alcance, cuyo objetivo es analizar dicha problemática prestando atención a la organización imperante del sistema científico tanto a nivel mundial, regional y nacional.

Teniendo en cuenta dichas consideraciones, nos es posible afirmar que el recorrido expuesto en estas páginas respecto del abordaje de la elección de lengua en torno a la figura de lingüistas permite advertir la ausencia de antecedentes que se planteen como objeto de estudio las experiencias y elecciones de lengua de quienes, al igual que los escritores para el campo de la literatura, también son profesionales del lenguaje, y que se propongan, asimismo, el análisis discursivo sistemático de las reflexiones que tales experiencias y elecciones –tanto en el ámbito personal como profesional– suscitan respecto o a partir de su propia práctica. Este es, precisamente, el objetivo que se propone alcanzar nuestra investigación. Para ello, tomamos los aportes realizados por Laborda (2015) a la historiografía lingüística –la autobiografía intelectual de lingüistas–, delimitamos la acepción del concepto de *autobiografía lingüística* que adoptamos en el presente trabajo (Junquera, 2022) y recurrimos a las herramientas analíticas que ofrece el Sistema de la Valoración para el estudio de la evaluación en el lenguaje (Martin y White, 2005), aspectos que serán desarrollados en el capítulo siguiente.

Capítulo 3. Marco teórico

Las páginas que presentamos a continuación desarrollan el entramado teórico en el que se sustenta nuestra investigación, en función del objeto de estudio, así como de los objetivos propuestos, definidos en el Capítulo 1. En primer lugar, se brinda un panorama de los abordajes realizados desde el campo de la sociolingüística con relación al estudio de la elección de lengua, y se delimitan las nociones pertinentes para el análisis que llevamos a cabo. Luego, se exponen los principales lineamientos de los Estudios Críticos del Discurso (ECD) y los aportes que ha realizado a este campo la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 2001; Halliday y Matthiessen, 2014), enfoque en el que encuentra sus fundamentos teóricos el Sistema de la Valoración (Martin y White, 2005; White, 2011, 2015), cuyo objetivo es abordar el estudio de la evaluación en el lenguaje. Esta herramienta teórica y analítica es la que aplicamos en nuestra investigación para analizar las reflexiones que los lingüistas expresan respecto de sus experiencias y elecciones de lengua, así como de los diferentes aspectos con los que estas son vinculadas en sus discursos.

3. 1 La elección de lengua en el campo de los estudios sociolingüísticos

De acuerdo con Narvaja de Arnoux y del Valle (2010), entendemos el lenguaje como una práctica social y como un fenómeno variable en sí mismo. Esta última característica se hace evidente tanto a nivel microanalítico, donde se manifiestan, entre otras, variables fonológicas, como también a nivel macroanalítico, donde la variación supone elegir entre lenguas. En este último sentido, el empleo de una variante frente a otra implica “privilegiar o no el uso de una lengua sobre otra en un determinado contexto (...). Ante este horizonte, el lenguaje se figura como un complejo repertorio plurilectal en actos en los cuales se afirman y negocian las identidades sociales de los interlocutores” (Narvaja de Arnoux y del Valle, 2010, p. 2)

Si tenemos en cuenta que toda comunidad está atravesada por la existencia de determinadas condiciones sociales y relaciones de poder, podemos afirmar que las elecciones lingüísticas que realice un individuo estarán estrechamente vinculadas con “el lugar que ocupe en dicha sociedad, los espacios a los que tenga acceso y la capacidad que posea para negociar su rol en ese entorno” (Narvaja de Arnoux y del Valle, 2010, p. 2). En otras palabras, su manera de actuar y valorar las acciones y prácticas lingüísticas de los otros deberá ser considerada a la luz de estos aspectos.

En el campo de la sociolingüística se ha atendido de manera particular a ellos, como lo muestra la problematización de la relación entre los usos del lenguaje y la situación comunicativa, que Aijón Oliva (2008) presenta en detalle. El autor distingue como líneas de abordaje principales

las que denomina “hipótesis conductista” e “hipótesis cognitivista” y sostiene que para ambas se presenta una disyuntiva sustancial:

Los estudios sociolingüísticos que abordan las relaciones entre el lenguaje y la situación comunicativa han de enfrentarse a una compleja disyuntiva: si se debe suponer que la situación determina generalmente las elecciones lingüísticas, o más bien si estas han de considerarse producto de la autonomía y la creatividad del hablante, que a través de ellas busca influir en el entorno (Aijón Oliva, 2008, p. 9).

Para dar respuesta a esta “compleja disyuntiva”, el enfoque conductista parte del supuesto de que el ser humano se enfrenta a configuraciones sociosituacionales que lo preexisten, por lo que sus acciones deben entenderse como respuestas a los estímulos externos que planteen esas situaciones. En consecuencia, se considera que el sujeto, en tanto miembro de una comunidad determinada y participe de sus normas, “se ajustará por regla general a las exigencias de la situación en que se halle y, en cuanto hablante, usará las formas lingüísticas y los significados (o incluso el código) que las normas hacen aconsejables” (Aijón Oliva, 2008, p. 11).

La principal crítica que realiza Aijón Oliva en torno a los trabajos que se insertan en dicho enfoque e intentan predecir las elecciones lingüísticas de los hablantes es que los resultados que obtienen nunca van a alcanzar una previsión precisa, ya que para lograrlo “serían necesarias una estratificación social muy abrupta y una distinción muy clara entre los tipos de situaciones, lo que no es el caso en la mayoría de las comunidades humanas” (Aijón Oliva, 2008, p. 13).

Por su parte, el enfoque cognitivista reconoce que, en muchas ocasiones, el hablante “no emplea la lengua o la variedad que se consideran esperables dada una situación, sino que lleva a cabo elecciones creativas” (Aijón Oliva, 2008, p. 13). Si bien esta “rebeldía” es la forma más evidente en la que se manifiesta la actividad consciente del hablante, también debe considerarse la posibilidad de que este último decida ajustarse a las normas establecidas –actuando, así de acuerdo a lo esperado– e incluso que sus elecciones se enmarquen en un contexto en el que las normas no sean claras y deba proponer las que rijan el intercambio en cuestión. De esta manera, se entiende que el hablante tiene capacidad para actuar en el contexto comunicativo del que él mismo forma parte y que, incluso, (re)crea.

Ahora bien, así como Aijón Oliva encuentra objeciones para la “hipótesis conductista”, también advierte ciertas falencias en la “hipótesis cognitivista” y señala que uno de sus problemas más evidentes es dar por supuesto que el hablante tiene plena consciencia “del valor social y estilístico de los elementos lingüísticos entre los que elige, y que puede emplearlos a voluntad para cumplir sus objetivos en la comunicación” (Aijón Oliva, 2008, p. 16). Si bien para el autor esto es

plausible, también sostiene que no cabe generalizar. Muchas elecciones lingüísticas no tienen por qué estar fundamentadas en una motivación concreta y perceptible tanto para el hablante como para el oyente.

De los dos enfoques identificados por Aijón Oliva en el estudio que acabamos de reseñar, la presente investigación se ubica en la línea propuesta por el segundo de ellos. Si bien no ignoramos la influencia que pueden ejercer los elementos situacionales de un determinado acto comunicativo o, en el caso que nos ocupa, del contexto particular al que cada lingüista refiere en su relato autobiográfico y en el que inscribe su práctica profesional, consideramos que la elección de lengua queda a criterio último del individuo.

3.2 Identidad

Diferencias similares a las que acabamos de comentar en relación con la elección lingüística también pueden constatarse respecto de lo que se conceptualiza, en sociolingüística, como *identidad*. Siguiendo los aportes realizados a este respecto por Niño-Murcia (2011), se distinguen la perspectiva primordialista o esencialista y la perspectiva constructivista o postmoderna. Mientras que el primer enfoque concibe la identidad como algo preexistente e inmutable, el segundo, por el contrario, entiende que esta no solo es construida, sino que, además, se encuentra en constante negociación y cambio:

The primordialist perspective is linked to notions of territory, heredity, religion or ethnicity. Each linguistic particularity is perceived as immutable and given as part and parcel of membership in a given group (...). Within the constructivist model, identity is viewed as a process of ever-shifting negotiation and accommodation on the part of individuals and groups. Group entities are seen as emergents, not a priori postulates. Poststructuralist and postmodernist theories suggest that a person's identity (as a member of certain social entities) is neither stable nor immutable. As such, identity, as a form of "doing" or "performing," can be negotiated, constructed, altered, renewed, recreated, challenged and contested (Niño-Murcia, 2011, p. 729).

Esta distinción es también observada por Joseph (2016), al sostener que la(s) identidad(es) de un sujeto se construye(n) de manera intersubjetiva y en función del contexto en el que se enmarca una situación comunicativa dada. Es en este sentido que "construido" se opone a "esencial": las mismas personas (co)construyen distintas identidades para un otro –u otros– de acuerdo a las circunstancias. Sin embargo, no debe ignorarse que la identidad presenta un carácter dual. Al respecto, Joseph señala:

It is important not to lose sight of the dual sense of identity as something we take to have an essential (but ungraspable) reality, yet recognise as being constructed based on perceptions that are only partial. The temptation to assume that all identity is always freely constructed is

strong, but deceptive (...). An act of identity that may feel like wholly a matter of free choice on the individual scale can appear quite different when viewed on the broader institutional or cultural scale, where the social structures that may have guided the choice are rendered more visible than on the scale of the individual act (Joseph, 2016, p. 25).

De acuerdo con Joseph, la(s) identidad(es) se manifiesta(n) en la lengua, primero, como las categorías y etiquetas que las personas se atribuyen a sí mismas y a los otros para señalar su pertenencia; segundo, como indicadores de maneras de hablar y de comportarse, por medio de los cuales ponen en práctica dicha pertenencia; tercero, como las interpretaciones que los otros realizan de dichos indicadores. La capacidad para percibir e interpretar estos últimos es en sí misma parte de una cultura compartida, pero no homogénea.

Ahora bien, si retomamos las reflexiones de Joseph previamente expuestas, podremos observar que el autor refiere al concepto de *acto de identidad* –*act of identity*–. Propuesta por Le Page y Tabouret-Keller (1985) en su estudio sobre las comunidades hablantes de pidgin y criollo en Belice, Londres y Santa Lucía, esta noción constituye, precisamente, uno de los aportes que más ha contribuido a concebir la identidad como construcción y negociación que tiene lugar en la interacción con un otro y que, como tal, no es inmutable ni preexistente al sujeto. En palabras de los autores: “Here we introduce, then, the concept (...) of linguistic behaviour as a series of *acts of identity*¹⁰ in which people reveal both their personal identity and their search of social roles” (Le Page y Tabouret-Keller, 1985, p. 14).

De esta manera, se advierte cómo en el centro de la noción de acto de identidad se encuentra el comportamiento lingüístico de los hablantes, quienes por intermedio de la lengua –y sus elecciones lingüísticas a diferentes niveles– no solo construyen su identidad, sino también el rol social que ocupan en una determinada situación comunicativa. En otras palabras, el sujeto, a través de los actos de identidad que lleva a cabo en una interacción particular, se posiciona socialmente a sí mismo, pero también posiciona a un otro. Por supuesto, estos planteamientos implican, a su vez, que las comunidades sean comprendidas como entidades en constante movimiento, en las que la pertenencia de sus miembros es negociada y renegociada.

A la luz de estas consideraciones, la presente investigación entiende la noción de identidad como construcción, como negociación que llevan a cabo los sujetos en tanto participantes de una interacción comunicativa. Dicha interacción se inscribe en un contexto social concreto que, si bien no determina el accionar y el comportamiento lingüístico de los hablantes, sí puede condicionarlos.

¹⁰ El empleo de la cursiva responde al original.

3.3 Comunidades de práctica

En este punto, y por su estrecha vinculación con lo expuesto hasta aquí, debemos remitirnos al siguiente concepto clave que subyace a nuestro análisis: el de *comunidades de práctica* (*communities of practice*, Lave y Wenger, 1991).

Si bien esta noción no fue originalmente gestada en la sociolingüística, sino que se ubica en el paradigma del aprendizaje situado y corresponde al campo de la antropología social, consideramos pertinente incorporar los aportes realizados por las sociolingüistas Eckert y McConnell-Ginet (1992), quienes toman y adaptan este concepto para ofrecer un nuevo enfoque en el abordaje de la relación entre lengua, poder y género. De acuerdo a estas autoras, la noción de comunidades de práctica reviste suma importancia para los estudios sociolingüísticos, puesto que supera las limitaciones e imprecisiones que ambas autoras observan en el concepto de *comunidad de habla* postulado por Gumperz (1968) y, en consecuencia, en los trabajos que se apoyan en dicho constructo teórico:

The community of practice takes us away from the community defined by a location or by a population (...). A community of practice is an aggregate of people who come together around mutual engagement in some common endeavor. Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations –in short, practices– emerge in the course of their joint activity around that endeavor. A community of practice is different as a social construct from the traditional notion of community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the practice in which that membership engages. Indeed, it is the practices of the community and members' differentiated participation in them that structures the community socially (Eckert y McConnell-Ginet, 1992, pp. 7-8).

En tal sentido, esta noción resulta compatible con el abordaje que asumimos desde una perspectiva constructivista de la relación entre lengua e identidad: las distintas comunidades de práctica a las que un sujeto pertenece implican la interacción –o interacciones– con un otro, con otros, y demandan competencia social por parte de los individuos. Aquí, el lenguaje cumple un rol fundamental, ya que por medio de las elecciones lingüísticas que realiza, el hablante se posiciona socialmente a sí mismo y también a los demás:

Speakers develop linguistic patterns as they engage in activity in the various communities in which they participate. Sociolinguists have tended to see this process as one of acquisition of something relatively “fixed” (...). But in actual practice, social meaning, social identity, community membership, forms of participation, the full range of community practices, and the symbolic value of linguistic form are being constantly and mutually constructed (Eckert y McConnell-Ginet, 1992, p. 9).

De esta manera, y como se ha señalado anteriormente, el individuo manifiesta, negocia y renegocia su identidad. Esto puede observarse, por ejemplo, en el empleo de determinadas formas

lingüísticas; en el alternar las lenguas en función de quién sea el interlocutor, en el caso de un individuo bi- o multilingüe y, respecto de esta tesis en particular, en el uso de una lengua considerada minorizada en lugar de emplear la dominante en un contexto lingüístico problemático como el de España, por ejemplo; o en la elección de escribir y publicar determinados avances científicos en una lengua y no en otra.

3.4 Inseguridad/Seguridad lingüística

Teniendo en cuenta el marco conceptual presentado hasta el momento, debemos introducir las nociones de *inseguridad* y *seguridad lingüística* (I/SL), conceptos que implican atender a la conciencia (socio)lingüística del hablante, entendida esta última como “una serie de hechos lingüísticos y sociolingüísticos que les conciernen o les afectan. Tales hechos pueden pertenecer a su propia variedad, a la de su grupo o la de su comunidad, pero también a las variedades de otros hablantes, otros grupos, otras comunidades” (Moreno Fernández, 1998, p. 181).

Los estudios sobre IL comienzan en la década de 1960 y cobran especial desarrollo a partir de los aportes realizados por Labov (1966, 2006), uno de los principales referentes de la sociolingüística norteamericana. En su estudio sobre la estratificación social del inglés en la sociedad neoyorquina, Labov señala:

The hypercorrect tendency of the lower middle class seems to be rooted in a profound linguistic insecurity. This insecurity is perhaps an inevitable accompaniment of social mobility and the development of upward social aspirations in terms of the socio-economic hierarchy. Hypercorrection is a term often used to refer to the familiar tendency of speakers to overshoot the mark in grammatical usage; in attempting to correct some non-standard forms, they apply the correction to other forms for which the rules they are using do not apply (Labov, 2006, p. 318).

La IL se manifiesta, entonces, en la percepción negativa que los hablantes tienen en relación con su propia manera de expresarse, así como en el esfuerzo que realizan por corregir lo que no se corresponde con el habla que ellos consideran más correcta, adecuada o prestigiosa (Moreno Fernández, 1998).

En la misma línea de las formulaciones expuestas por Labov, se inserta la definición propuesta por Trudgill y Hernández-Campoy (2007), quienes entienden la IL como las

motivaciones actitudinales que llevan a los hablantes a tener sentimientos negativos sobre su propia variedad materna, o sobre algunos aspectos de ella, y que les hacen sentirse inseguros sobre su valor o “corrección”. Esta inseguridad puede hacerles intentar acomodarse a, o adquirir, formas de habla de mejor estatus, y puede conducir a hipercorrección a los hablantes o hipercorrección laboviana a los grupos sociales (Trudgill y Hernández Campoy, 2007, pp. 182-183).

Ahora bien, en su estudio realizado sobre la ciudad de Michigan, Preston (2013) problematiza el índice de inseguridad lingüística¹¹ postulado por Labov y sostiene que, por un lado, es necesario distinguir entre inseguridad lingüística *de grupo* e inseguridad lingüística *individual*, puesto que ambas no siempre coinciden¹². Por otro lado, señala que deben determinarse de forma cuidadosa qué factores ideológicos entran en juego y cómo afectan el desempeño del hablante. De esta manera, Preston postula la siguiente definición: “Linguistic insecurity arises when one feels that they are not able to perform the linguistic job at hand” (2013, p. 324). Entendida en estos términos, la IL comprende, para el autor, desde la falta de habilidades en una lengua extranjera hasta la más mínima duda de no haber evaluado correctamente una situación comunicativa determinada y no ser capaces, en consecuencia, de adecuar los elementos del repertorio a esa instancia particular. Según Preston, esta definición permite considerar

ways of assessing speakers’ worries about their abilities to perform in any way that would satisfy their identity construction of the moment. One may go on to imagine a long list of linguistic inabilities, not only those that are not a part of our repertoires but also imagined or real failures of our ability to select correctly from those that are solidly in our repertoires (Preston, 2013, p. 325).

Mientras que las dos definiciones anteriormente presentadas circunscriben el fenómeno de la IL dentro del marco de un mismo espacio lingüístico que, en ambos casos, corresponde a la lengua primera del hablante, la acepción postulada por Preston extiende su aplicación a la práctica lingüística en una lengua extranjera.

En este punto, y por su pertinencia también para el presente estudio, debemos considerar los aportes realizados en el marco de la sociolingüística europea, particularmente la francesa. Si los trabajos llevados a cabo desde el enfoque propuesto por Labov abordan la IL desde una perspectiva *intra*lingüística, el ámbito francés proporciona una perspectiva *inter*lingüística, puesto que amplía su estudio al análisis, entre otros, de contextos multilingües (Baldaquí Escandell, 2011; Ghlamallah, 2016).

Uno de los referentes de esta última línea es Calvet (1999), quien distingue tres tipos de IL. El primero de ellos, al que denomina *formal*, se manifiesta cuando un individuo percibe su habla como una desviación del habla que se considera legítima. En este caso, se trata de una comparación que se produce al interior de la misma lengua: el propio desempeño es percibido como una

¹¹ *Index of Linguistic Insecurity (ILI)*.

¹² En relación con este punto, sostiene: “There are those who find their region (or group) incorrect and apparently extend that to personal insecurity (...); there are those who find their own region (or group) relatively correct and extend that to their personal security (...), but there are also those who find their own area correct (perhaps even considerably so) but may find their individual performances lacking, particularly when local norms do not guide them” (Preston, 2013, p. 322).

desviación de la supuesta norma correcta. El segundo tipo de IL se vincula, en cambio, con el estatus de las lenguas en presencia y puede surgir en casos de falta de reconocimiento oficial, de una lengua minoritaria o de situación de diglosia. Aquí el sujeto habla una lengua o variedad de lengua que se percibe como no legítima. Por último, se encuentra la IL producida a partir de la “función identificadora” (Ivanova, 2011) de la lengua. Teniendo en cuenta que este papel del lenguaje supone la autoidentificación del hablante consigo mismo pero también con su grupo (p. 36), la IL puede producirse cuando el sujeto se expresa en una lengua o variedad diferente de la empleada por el grupo o comunidad a la que pertenece o desea pertenecer.

Por su parte, si bien la noción de SL no ha sido igual de problematizada que la de IL y tiende a concebirse tácitamente en términos opuestos a esta última (De- Matteis, 2010), es posible encontrar algunos trabajos que se ocupan de definirla. En concordancia con el enfoque intralingüístico de las tres primeras definiciones de IL presentadas, Moreno Fernández explica que “se habla de *seguridad lingüística*¹³ cuando lo que el hablante considera como correcto o adecuado coincide con los usos espontáneos del mismo hablante” (1998, p. 182). Una definición similar es la que expresa Hernández Hernández, para quien la SL “viene dada cuando el usuario tiene la certeza de cómo adecuarse a cada situación comunicativa” (2005).

Por último, y enmarcada en la perspectiva interlingüística de la sociolingüística francesa, encontramos la definición de SL postulada por Calvet: “On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu’ils considèrent leur norme comme la norme” (2009, p. 47). En otras palabras, la SL se manifiesta cuando el hablante no se siente interpelado en su forma de hablar.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, los conceptos de IL y SL aquí revisados resultan de importancia para nuestra investigación en tanto nos permiten atender no solo las evaluaciones que expresan los lingüistas en relación con su desempeño como hablantes, ya sea en el marco de su lengua primera, de una lengua extranjera o de una lengua segunda, sino también aquellas reflexiones que se vinculan con la función identificadora de la lengua, particularmente en el caso de los lingüistas españoles.

3.5 Ideologías lingüísticas

Entender el lenguaje como práctica social a través de la que los hablantes construyen y negocian sus identidades y relaciones sociales implica comprender que en toda interacción comunicativa también se pone en juego el sistema de creencias, normas e ideologías que configuran

¹³ El empleo de la cursiva responde al original.

la mirada que el sujeto tiene de un “nosotros” así como de un “ellos”. En tal sentido, un concepto clave y que es necesario discutir en nuestro marco teórico es, precisamente, el de *ideologías lingüísticas*, noción que emerge en el campo de la antropología lingüística y que es adoptada, con posterioridad y entre otras disciplinas, por la sociolingüística.

En términos generales, el concepto de ideologías lingüísticas constituye una “herramienta teórico-conceptual para el estudio de las ideas que los sujetos o hablantes se forman sobre su propia lengua o las lenguas de los otros” (Cisternas, 2017, p. 102). Ahora bien, esas ideas sobre la lengua se enmarcan en un espacio y tiempo determinado, en circunstancias históricas, sociales y culturales particulares, aspecto en el que enfatizan las múltiples definiciones que pueden encontrarse de esta noción en la literatura especializada.

De acuerdo con Woolard y Schieffelin (1994) y Woolard (1998), las ideologías lingüísticas –*ideologies of language*– resultan significativas tanto para un análisis sociológico como para un análisis lingüístico, puesto que no se circunscriben solo a la lengua, sino que constituyen un vínculo mediador entre las estructuras sociales y el lenguaje en uso:

Rather, such ideologies envision and enact links of language to group and personal identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology. Through such linkages, they often underpin fundamental social institutions. Inequality among groups of speakers, and colonial encounters *par excellence*¹⁴, throw language ideology into high relief (...). Not only linguistic forms but social institutions such as the nation-state, schooling, gender, dispute settlement, and law hinge on the ideologization of language use (Woolard y Schieffelin, 1994, pp. 55-56).

Con mayor énfasis en el aspecto sociocultural, Irvine (1989) sostiene que las ideologías lingüísticas son “the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests” (p. 255). En este caso, se considera que las ideologías lingüísticas se construyen a partir de perspectivas político-económicas específicas que influyen en las ideas culturales sobre la lengua.

A este mismo respecto, Kroskrity (2006) señala que las ideologías lingüísticas no deben entenderse solamente como las ideas que provienen de la cultura oficial de la clase dirigente, sino que, por el contrario, comprenden

a more ubiquitous set of diverse beliefs, however implicit or explicit they may be, used by speakers of all types as models for constructing linguistic evaluations and engaging in communicative activity (...). In sum, language ideologies are beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds (Kroskrity, 2006, p. 497).

¹⁴ El empleo de la cursiva responde al original.

Kroskrity concibe la noción de ideologías lingüísticas como un concepto en el que es posible identificar cinco dimensiones convergentes. La primera de ellas refiere a los intereses individuales o de grupo e implica que las ideologías lingüísticas representan la percepción de la lengua y el discurso construida en interés de un grupo social o cultural específico. La segunda dimensión alude a la multiplicidad de las ideologías lingüísticas, aspecto que radica en la pluralidad de divisiones existentes al interior de los grupos socioculturales –clase, género, elite, clan, etc.–, que tienen el potencial de producir perspectivas diferentes –y hasta enfrentadas– que se expresan como marcadores de pertenencia de grupo. En tal sentido, las ideologías lingüísticas se basan en la experiencia social, experiencia que nunca es uniforme. Esta segunda dimensión reviste especial importancia:

Viewing language ideologies as “normally” (or unmarkedly) multiple within a population focuses attention on their potential conflict and contention in social space and on the elaborate formulations that contestation can encourage. This emphasis can also be maintained in the analysis of “dominant” ideologies or those that have become successfully “naturalized” by the majority of the group (Kroskrity, 2006, p. 503).

La tercera dimensión que identifica Kroskrity remite a la conciencia de los hablantes. Para el autor, los hablantes –como miembros de un grupo– pueden desplegar distintos grados de conciencia sobre las ideologías lingüísticas que circulan en su entorno. A su vez, esa conciencia puede ser articulada de forma explícita, pero también implícita: “I have suggested a correlational relationship between high levels of discursive consciousness and active, salient contestation of ideologies and, by contrast, the correlation of practical consciousness with relatively unchallenged, highly naturalized, and definitively dominant ideologies” (Kroskrity, 2006, p. 505).

La cuarta dimensión que establece el autor respecto de la noción que nos ocupa se vincula con las funciones de mediación que tienen las ideologías. Al igual que la definición postulada por Woolard, referida previamente, Kroskrity sostiene que las ideologías lingüísticas de los hablantes median entre las estructuras sociales y sus maneras de expresarse:

Language users’ ideologies bridge their sociocultural experience and their linguistic and discursive resources by constituting those linguistic and discursive forms as indexically tied to features of their sociocultural experience. These users, in constructing language ideologies, display the influence of their consciousness in their selection of features of both linguistic and social systems that they do distinguish and in the linkages between systems that they construct (Kroskrity, 2006, p. 507).

La quinta y última dimensión señalada por Kroskrity refiere al papel que cumplen las ideologías lingüísticas en la construcción de la identidad. En otras palabras, estas han sido y son

empleadas productivamente en la creación –y naturalización– de diferentes identidades sociales y culturales:

Language, especially shared language, has long served as the key to naturalizing the boundaries of social groups (...). [W]hen is used in the making of national or ethnic identities, the unity achieved is underlain by patterns of linguistic stratification which subordinates those groups who do not command the standard (Kroskrity, 2006, p. 509).

Las cinco dimensiones que acaban de describirse son retomadas por del Valle (2007) para completar su propia concepción de las ideologías lingüísticas, a las que define de la siguiente manera:

[L]as ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas (del Valle, 2007, p. 20).

En este sentido, del Valle (2007; del Valle y Meirinho-Guede, 2015) distingue tres aspectos característicos de la noción de ideologías lingüísticas: su contextualidad, su función naturalizadora y su institucionalidad. El primero de ellos refiere tanto al modo en que las ideologías lingüísticas se vinculan con un orden cultural, político y/o social determinado, así como al modo en que dicho orden les otorga pleno significado. La segunda característica remite, precisamente, a “su efecto naturalizador de un orden extralingüístico que queda apuntalado en el sentido común” (del Valle, 2007, p. 20). En otras palabras, la función naturalizadora de las ideologías lingüísticas se relaciona con cómo las representaciones ideológicas del lenguaje contribuyen a naturalizar y, por ende, a mantener un orden social determinado y crean, en consecuencia, una apariencia de “inevitabilidad” asociada con categorías y procesos políticos, sociales y culturales. Por último, la institucionalidad atañe al modo en que diferentes espacios e intereses institucionales facilitan la producción y reproducción de determinadas ideologías lingüísticas, a través de “prácticas institucionalmente organizadas en beneficio de formas concretas de poder y autoridad” (del Valle, 2007, p. 20).

A la luz de estas consideraciones, las ideologías lingüísticas constituyen una noción de especial relevancia para nuestra investigación. No solo nos permiten dar cuenta de las ideologías que se expresan o subyacen en las reflexiones de los lingüistas acerca de sus elecciones de lengua en situaciones donde hay presencia de lenguas minorizadas, sino también –y, sobre todo– en relación con sus elecciones al momento de comunicar sus aportes científicos.

3.6 Bilingüismo

El siguiente concepto que debemos introducir es el de *bilingüismo*, puesto que subyace a la problemática que se aborda en la presente investigación: las elecciones de lengua a las que refieren los lingüistas en sus relatos, así como las reflexiones que expresan al respecto se enmarcan y nos remiten, ya sea de forma explícita o implícita, a situaciones comunicativas en las que el fenómeno del bilingüismo no se puede soslayar.

Para comenzar el desarrollo de este apartado, retomamos los aportes que realizan, en torno a la noción que nos ocupa, Niño-Murcia y Rothman (2008), quienes, al preguntarse si el bilingüismo es un fenómeno individual o social, afirman que no siempre es posible establecer un límite entre ambos. Si bien son numerosos los estudios que han tratado de definir tipologías de bilingüismo individual, así como de comunidades bilingües, su aprehensión se ha mostrado elusiva:

[B]ilingual individuals belong to different “communities of practice”, as we mentioned earlier, thus they interact regularly, with a shared repertoire of communal resources as ways of communicating, including the use of one or more languages (...). Membership in bilingual communities does not imply active use of two or more languages, since membership sometimes entails passive competence, but shared norms of understanding. Equally, not being in a society that overtly supports particular instances of bi/multilingualism does not a priori mean that minority language loss is inevitable. In any case, linguistic choices become a medium to construct an identity since the interlocutor may have a receptive competence and understand the speaker even if his/her own productive skills are not developed (Niño-Murcia y Rothman, 2008, p. 21).

Como podemos observar, y en consonancia con el enfoque que adoptamos en la presente investigación, Niño-Murcia y Rothman rescatan el papel que tienen las elecciones lingüísticas como medio a través del cual los hablantes construyen su identidad, más allá del tipo de bilingüismo individual o social del que se trate.

Dado que no es nuestro objetivo determinar qué grado de bilingüismo tienen los lingüistas con los que trabajamos ni clasificarlos según una tipología de sujeto bilingüe, no problematizaremos aquí estas cuestiones. Considerando que los autores manifiestan en sus relatos autobiográficos tener competencia en otras lenguas, entenderemos el bilingüismo *individual* –y, por tanto, el sujeto bilingüe o multilingüe– desde una perspectiva amplia que nos permita dar cuenta de las experiencias particulares que refieren, sin remitirnos a una clasificación determinada.

Ya a comienzos de los estudios contemporáneos sobre bilingüismo y contacto de lenguas, dos de sus principales referentes postularon sendas definiciones respecto del concepto que aquí nos ocupa. Por una parte, Haugen (1953) definió el bilingüismo como “the point where a speaker can first produce complete meaningful utterances in the other language” (p. 7). Por su parte, Weinreich

(1953) sostuvo: “the practice of alternatively using two languages will be called here bilingualism, and the person involved bilinguals” (p. 5). Una definición similar es la que presentan Appel y Muysken al afirmar que “somebody who regularly uses two or more languages in alternation is a bilingual (2005, p. 3). Asimismo, Hamers y Blanc (2000) señalan que un hablante puede no emplear sus lenguas por igual, pero la capacidad de intercambiar y seleccionar la lengua adecuada según el momento, el lugar, el propósito y el contexto social haría que el individuo fuera considerado bilingüe.

En línea con estos aportes se encuentra la contribución realizada por Myers-Scotton (2006), quien plantea que el bilingüismo es “the ability to use two or more languages sufficiently to carry on a limited casual conversation, but we won’t set specific limits on proficiency or how much the speaker in question is speaking or demonstrating comprehension of another speaker” (p. 44). Por último, Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017) definen la noción de bilingüismo como “el uso de dos lenguas por un mismo hablante al que se denomina bilingüe” (p. 299). En desacuerdo con las categorías o dicotomías fijas, agregan que, si bien un individuo bilingüe tiene cierta competencia en el uso de dos lenguas como medios de comunicación –aspecto que se encuentra implícito en las definiciones anteriores, aunque ninguna de ellas indique cuál sería el piso que permitiría considerar a alguien como bilingüe–, esta competencia no tiene que ser necesariamente igual a la que posee

un hablante de la variedad estándar de las lenguas en cuestión (...). La complejidad de las comunidades bilingües o multilingües explica la existencia de lo que llamamos un *continuo bilingüe*¹⁵, que va desde una variedad estándar o no reducida, a una *emblemática* y viceversa en la otra lengua, dependiendo del mayor o menor conocimiento que el bilingüe tenga de las dos lenguas (...). [L]os lectos individuales representan una amplia gama de niveles *dinámicos* de competencia en la lengua subordinada; es decir, es en principio posible que un individuo se mueva o esté moviéndose hacia uno u otro extremo del continuo en cualquier momento sincrónico de su vida (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017, p. 300).

Como indicamos al inicio del presente apartado, las consideraciones aquí expuestas serán tenidas en cuenta al momento de abordar las diversas experiencias de elección de lengua que los lingüistas refieren en sus autobiografías.

3.7 Diglosia

Habiéndonos ocupado del bilingüismo *individual*, ahora abordaremos el bilingüismo *social*, siempre teniendo presente que no es posible establecer un límite definido entre ambas nociones. Si tenemos en cuenta la diversidad de sociedades bilingües –o multilingües– que existen en la

¹⁵ Todos los resaltados corresponden al original.

actualidad, veremos que el fenómeno del bilingüismo social también constituye un objeto de estudio complejo.

Siguiendo los planteos expuestos por Montrul (2013), las situaciones de bilingüismo pueden producirse a causa de diversos sucesos histórico-políticos: formación de estados nacionales, desplazamientos masivos de poblaciones (como consecuencia de invasiones, conquistas, colonizaciones), inmigración (voluntaria o forzada). Hoy en día, además, la globalización empuja a mucha gente a aprender otras lenguas o a vivir en otros países. Según las circunstancias particulares, para algunas personas el bilingüismo es una elección personal, mientras que para otras es una necesidad e, incluso, una cuestión de supervivencia. En tal sentido, y al igual que en relación con el bilingüismo individual, vuelve a observarse que son numerosos los factores a tener en cuenta para poder establecer una caracterización de las sociedades bilingües o multilingües que abarque todas y cada una de las realidades posibles.

Ahora bien, una de las formas en las que puede manifestarse el fenómeno del bilingüismo social se denomina *diglosia*, noción que nos interesa particularmente debido a que es retomada, sea de manera implícita o explícita, por los lingüistas españoles en sus reflexiones. El concepto de diglosia fue creado por Jean Psichari (1928) para referir “a una situación en la que dos variedades lingüísticas se emplean en diferentes dominios de la sociedad y se encuentran en una relación de dominación/subordinación” (Zimmermann, 2010, p. 883). Este término es luego tomado por Ferguson (1959) para describir la situación de aquellas sociedades en las que existen dos variedades distintas de una misma lengua, a las que el autor denomina alta y baja, respectivamente: por una parte, la variedad alta goza de un prestigio más elevado, es depositaria de una tradición literaria especialmente valorada, su gramática es más compleja y posee un léxico más amplio. Asimismo, se emplea solo en ocasiones formales y públicas y se aprende en la escuela. La variedad baja, en cambio, se adquiere por transmisión intergeneracional espontánea y es usada por todos los miembros de la comunidad en situaciones de la vida diaria. Esta definición fue objeto de numerosas críticas, puesto que si deben estar presentes todos los criterios que Ferguson considera necesarios, la diglosia resulta ser una rara circunstancia (Zimmermann, 2010).

La concepción fergusoniana de diglosia es revisada luego por Fishman (1967), quien reserva su empleo para referirse a “una peculiaridad de la organización lingüística a nivel sociocultural, el uso de dos lenguas en una misma comunidad de comunicación” (Zimmermann, 2010, p. 885). De esta forma, el concepto puede aplicarse entre lenguas distintas, incluso sin parentesco entre sí, pero también a variedades –diatópicas o diafásicas– de una misma lengua.

Ahora bien, estas definiciones de la noción de diglosia son criticadas especialmente por la llamada “sociolingüística del conflicto” (Boyer, 2009). Conformada, entre otros, por sociolingüistas

catalanes, gallegos y occitanos, entre cuyos representantes se encuentran Lluís V. Aracil, Rafael L. Ninyoles y Robert Lafont, esta corriente sostiene que la copresencia de dos lenguas en un mismo territorio no puede deberse a un uso diferenciado neutral y funcional, sino que entre los hablantes de las lenguas involucradas existe una relación de conflicto: los hablantes de una lengua pretenden imponer la suya a los hablantes de la otra, hecho que generalmente deriva en el desplazamiento de la lengua hablada por quienes detentan menor poder relativo. Es así que frente al análisis de Ferguson, al que considera netamente descriptivo, la “sociolingüística del conflicto” propone un análisis crítico “que permite ir hacia una intervención glotopolítica, es decir, hacia la gestión de una situación lingüística” (Boyer, 2009, p. 13). En este sentido, no se emplean los términos de *variedad alta* y *variedad baja*, sino los de *lengua dominante* y *lengua dominada*. En consecuencia, la denominación de bilingüismo social es vista “como una forma engañosa de designar una situación conflictiva, puesto que en una situación de dominación, el bilingüismo es desequilibrado, desigualitario y, lo más probable, es que sea el paso previo hacia un monolingüismo en favor de la lengua dominante” (2009, p. 14).

De acuerdo con este enfoque, un escenario conflictivo puede resolverse de las siguientes maneras: o bien la lengua dominante absorbe totalmente a la lengua dominada para terminar en una *sustitución* (situación en la que la lengua dominada desaparece), o bien tendrá lugar la *normalización* de la lengua dominada, es decir, “la comunidad dominada opondrá resistencia y luchará por el desarrollo *normal* de su lengua (sea por militancia o por una decisión política)” (Boyer, 2009, p. 14). En este marco, el concepto de *normalización lingüística* remite al proceso de “oficialización y extensión completa de una lengua dominada a todos los ámbitos de la vida social de un pueblo o Estado, sobre todo a las funciones públicas; abarca también su estructura lingüística (corpus), puesto que implica la estandarización de la lengua en cuestión” (Hamel, 1993, p. 11). Esta normalización implica como paso previo la *normativización*, en otras palabras, que los miembros de la comunidad acuerden sobre normas comunes que le permitan a su lengua ser escrita, enseñada y utilizada en instancias formales como, por ejemplo, los medios de comunicación.

Resulta pertinente señalar que la concepción de normalización lingüística referida es producto directo del contexto histórico de los años sesenta y setenta que se vivía en Cataluña, período en el que tenía lugar la lucha catalana contra la represión lingüística llevada a cabo por el franquismo. En este sentido, el proceso de normalización así entendido “contrasta con el enfoque anglosajón (...), por su visión de la relación entre las lenguas como típicamente conflictiva, su inclusión de la perspectiva histórica de cambio (normalización vs. sustitución o asimilación) y el lugar central que le asigna a las relaciones de poder entre los grupos etnolingüísticos enfrentados” (Hamel, 1993, p. 11). Para Hamel, comprender la normalización lingüística en estos términos no solo introduce una

connotación etnocentrista –que se explica por la situación histórico-política que estaba atravesando Cataluña y toda España– sino que, además, “le imputa implícitamente un estatus patológico (de «anormal») a todas aquellas lenguas que no disponen de una escritura estandarizada y socialmente aceptada y una extensión funcional generalizada” (1993, p. 34). De acuerdo con el autor, solo unas pocas lenguas de todas las existentes en el mundo cumplen con los criterios que los sociolingüistas catalanes le adjudican a una lengua para poder considerarla “en estado normal”.

Frente a esta concepción, encontramos otras que plantean la normalización lingüística en términos un poco más generales. Así, Figueroa-Saavedra Ruiz, Hernandez Martínez y Bernal Lorenzo (2013) definen esta noción como “la puesta en práctica de una determinada política del lenguaje con la intención de incidir en la situación y uso de una lengua por sus hablantes y, en nuestro caso, en el desarrollo de los derechos lingüísticos” (p. 18). Por su parte, Pérez Castillejo (2017), entiende por normalización “el conjunto de políticas lingüísticas encaminadas a la generalización del uso de una lengua en un contexto determinado” (p. 68). Finalmente, d’Andrés Díaz sostiene que “la normalización lingüística es el conjunto de medidas políticas y sociales dirigidas a lograr una situación equilibrada en el uso social de dos o más lenguas coexistentes en un mismo entorno social, proporcionando igualdad de oportunidades en el uso lingüístico e igualdad de derechos lingüísticos a los hablantes”(2018, pp. 23-24) .

Tal como señalamos, las consideraciones expuestas en este apartado en torno a la noción de *diglosia* revisten especial importancia para la problemática que se aborda en la presente investigación: muchos de los lingüistas españoles con los que trabajamos tienen como lengua primera alguna de las lenguas que fueron objeto de la represión lingüística ejercida durante el régimen franquista y, en tal sentido, dicho concepto subyace –y en algunos casos aparece directamente mencionado– en sus discursos.

3.8 Estatus lingüístico y prestigio lingüístico

Los dos siguientes conceptos que integramos al marco conceptual aquí presentado son los de *estatus lingüístico* y *prestigio lingüístico*, estrechamente vinculados entre sí y en relación, a su vez, con las observaciones planteadas en la sección anterior en torno a la categoría teórica de *diglosia*. Si bien, junto con esta última, son nociones fundamentales para abordar las reflexiones de los lingüistas españoles, especialmente en torno a la situación de las lenguas en España, también subyacen –en particular, el concepto de prestigio lingüístico– en los discursos de los lingüistas argentinos con respecto, sobre todo, a la/s lengua/s en las que publican sus aportes científicos.

De acuerdo con Kloss (1969), dentro del campo de la política y la planificación lingüística, debe atenderse a dos tipos de planificaciones que se interrelacionan: la planificación funcional o del estatus de una lengua –*status planning*– y la planificación formal o de su corpus –*corpus planning*–. Mientras que esta última comprende, entre sus fines, la normativización de una lengua, es decir, “la adopción de un conjunto sistemático de normas prescriptivas y convencionales, que marcan lo que se va a considerar «uso correcto» de la lengua” (d’Andrés Díaz, 2018, p. 27) y tiene como objetivo que esta pueda ejercer una amplia variedad de funciones sociales, la planificación del estatus se refiere “a la distribución de funciones entre las distintas lenguas o variedades de una comunidad” (Pereira, 2013, p. 387). Dicho de otro modo, su propósito principal es ampliar las funciones de una lengua y extender sus dominios de uso.

En este sentido, el estatus lingüístico alude a “la posición que le adjudica una comunidad y/o Estado a una lengua según su geografía, número de hablantes, posición jerárquica, cercanía o distancia del poder, grupo étnico, comunidad, funciones y valoración social” (Lizasoain C., 2017, p. 124). A este respecto, Lewis, Simons y Fennig (2016) señalan que el estatus lingüístico se puede definir teniendo en cuenta dos aspectos. Por un lado, la estimación del desarrollo o peligro de extinción de una lengua; es decir, se trata de establecer su menor o mayor uso en un territorio determinado. Por otro lado, debe considerarse qué tipo de reconocimiento u oficialidad tiene la lengua dentro de un país, aspecto que refiere a las funciones que cumple en la comunidad.

En consecuencia, el estatus de una lengua se define en relación con otra y constituye una jerarquía, aspecto que se evidencia especialmente en situaciones de diversidad lingüística; de esta manera, “revela la relación de los hablantes con las lenguas a las que se ven expuestos (...) y su vínculo con el prestigio, el poder y la clase social” (Lizasoain C., 2017, p. 125).

En este punto, debemos remitirnos al concepto de *prestigio lingüístico*, estrechamente ligado al de estatus, si bien la presencia de uno no implica necesariamente la del otro¹⁶. De acuerdo con Moreno Fernández (1998), el *prestigio* puede ser considerado como una conducta o como una actitud. Mientras que, en el primer caso, el prestigio es algo que se tiene y se demuestra, en el segundo, en cambio, es algo que se concede. De esta manera, Moreno Fernández define la noción de prestigio como “un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos” (1998, p. 189). Una definición similar es la que se postula, en términos generales, desde la sociología y la antropología social, campos en los que el prestigio es entendido como “la evaluación

¹⁶ Así puede observarse, por ejemplo, en el estudio realizado por Álvarez Muro y Freitas Barros (2003) en torno a las actitudes lingüísticas de hablantes andinos venezolanos, quienes desestiman la variedad central de Caracas, capital del país, al tiempo que le conceden prestigio a sus variedades locales.

social de un individuo o grupo de individuos, que tiene un impacto en la posición que se ocupa en la jerarquía social y en el grado de acceso que se tiene a bienes sociales” (Pérez Castillejo, 2017, p. 70).

Atendiendo, precisamente, a la relación entre lengua y sociedad, la sociolingüística define la noción de prestigio, aquí entendida en términos de *prestigio lingüístico*, como las evaluaciones sociales que se asocian con una manera determinada de emplear la lengua y que se vinculan con las características de aquellos a quienes se considera depositarios de esas prácticas lingüísticas. Podemos observar, tal como indica Hernández-Campoy (2004), que el prestigio lingüístico se trata de un factor adquirido, no intrínseco; comprende un fenómeno de carácter social puesto que son los individuos quienes se lo atribuyen –o no– a una lengua, variedad de lengua o determinados usos lingüísticos empleados, precisamente, por grupos que se consideran prestigiosos dentro de la comunidad.

A este prestigio atribuido por sus hablantes debe agregarse, entre los factores que favorecen e impulsan el prestigio de una lengua, la existencia de una tradición literaria, su alcance internacional, sus dominios de uso –particularmente en situaciones de contacto lingüístico– y, sobre todo, “su utilidad como vehículo de promoción social en contraste con las demás lenguas de la comunidad” (Pérez Castillejo, 2017, p. 71). A este respecto, Trudgill (1983) sostiene que la supuesta condición de inferioridad que se le adjudique a una lengua o uso lingüístico no reside en la lengua en sí, sino en la relación que esta tiene con los hablantes o grupos que se consideran poco –o nada– privilegiados y de bajo estatus social.

Llegados a este punto, es necesario referirnos a la relación entre lengua y poder. De acuerdo con van Dijk (1997), el poder implica *control*, es decir que un grupo ejerce poder sobre otro si tiene sobre él alguna forma de control. Dicho control se pone en práctica a través de acciones que hacen que los demás actúen como pretendemos, y en las que el lenguaje tiene un rol fundamental. En este sentido, van Dijk (1997) sostiene que el poder en la sociedad actual ya no es coercitivo –principalmente mediante el ejercicio de la violencia física– sino más bien mental y el lenguaje se constituye en su instrumento. El ejercicio del poder, “deviene, entonces, en discurso” y “el discurso no se concibe únicamente como producto: se trata también de una práctica social que estructura áreas de conocimiento, que no sólo expresa o refleja entidades, prácticas, relaciones, sino que las constituye y las conforma” (Álvarez Muro y Freites Barros, 2003, p. 91).

Observamos, entonces, cómo el poder es un fenómeno relacional. Tal como indican del Valle y Meirinho-Guede (2015), toda sociedad se organiza de acuerdo a condiciones sociales particulares y genera un sistema de poder. Mientras ese colectivo social sea más o menos dinámico o cambiante, las condiciones sociales y relaciones de poder que lo caracterizan serán más o menos estables. Esto significa que los espacios sociales que cada individuo “pueda habitar y transitar así como su capacidad para reposicionarse y negociar su rol en el reparto de poder explicarán en gran medida su

predisposición a actuar de una u otra manera y a evaluar las acciones de otros” (del Valle y Meirinho-Guede, 2015, p. 626).

Siguiendo los aportes realizados por del Valle y Meirinho-Guede a este respecto, debemos referir la metáfora de *mercado lingüístico* (Bordieu, 1999), mediante la que se sugiere que el perfil económico, político y sociológico de una comunidad se encuentra estrechamente ligado al lingüístico. De esta manera, la capacidad de reposicionarse que tenga un individuo dentro del entramado social, político y económico de la sociedad de la que forma parte explica, a su vez,

el perfil de su repertorio plurilectal –su capacidad para usar e interpretar de manera efectiva determinadas variedades de una lengua o de varias lenguas– y explica también su predisposición a valorar de un modo u otro las distintas prácticas lingüísticas que se le presenten (del Valle y Meirinho-Guede, 2015, p. 626).

En tal sentido, la metáfora del mercado lingüístico permite considerar que cada individuo posee un determinado capital lingüístico. Dicho capital será mayor o menor dependiendo de su posición en la estructura de la sociedad, puesto que su distribución depende, a su vez, de los mecanismos que definen la organización y movilidad social, así como de la distribución del poder entre los distintos miembros. Precisamente, el valor de una lengua o variedad de lengua en el mercado lingüístico –en otras palabras, su estatus y prestigio entre los hablantes de una comunidad determinada– depende de estos factores extralingüísticos. De este modo, las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos y grupos se expresan también en la relación que se establece entre las variedades de lengua o lenguas en cuestión, especialmente si se trata de una situación de contacto lingüístico.

En síntesis, las consideraciones hasta aquí expuestas nos permiten observar cómo las nociones de estatus y prestigio lingüísticos, así como la de poder en su conjunto, se encuentran estrechamente vinculadas con la estructura y el funcionamiento de las sociedades. Estos tres conceptos dan cuenta del modo en que “se establecen las relaciones de poder y cuáles [son] los mecanismos (asociados al poder pero no inherentes a él) por los que una determinada variedad lingüística cobra mayor relevancia entre las que conviven en una sociedad” (Álvarez Muro y Freitas Barros, 2003, p. 91).

3.9 Lengua materna y lengua nativa

Las nociones de las que nos ocuparemos a continuación, por su vinculación con nuestro objeto de estudio y porque se observan empleadas en el discurso de los lingüistas, son los conceptos de *lengua materna* y *lengua nativa*, cuyas respectivas definiciones presentan especial complejidad.

De acuerdo con Skutnabb-Kangas y Phillipson (1989), definir la noción de *lengua materna* no es una cuestión meramente teórica, sino que conlleva implicancias sociopolíticas que se vinculan con cómo se construye y se usa dicha noción, especialmente cuando se trata de derechos lingüísticos (Hamel, 1995). Son cuatro los criterios que estos autores identifican a partir de los cuales se ha definido la lengua materna: origen del hablante, competencia en la lengua, función e identificación interna y externa. Según el criterio de origen, la lengua materna se define como la primera lengua que aprende el individuo. Si, en cambio, se considera la competencia, la lengua materna entonces es la lengua que en la que el hablante se desempeña mejor. De acuerdo con el criterio de función, la lengua materna refiere a la lengua que una persona emplea en mayor medida. Por último, con respecto al criterio de identificación, la lengua materna o bien es la lengua con la que el mismo hablante se identifica (identificación interna) o bien es la lengua con la que lo identifican los demás (identificación externa).

Estas cuatro definiciones son revisadas y jerarquizadas por Skutnabb-Kangas y Phillipson, quienes se preguntan cuál de ellas implica un mayor reconocimiento de los derechos humanos lingüísticos, especialmente en los contextos de bilingüismo y multilingüismo que tienen lugar en distintos países de Occidente, sobre todo como resultado de procesos de inmigración masiva. A este respecto, los autores sostienen que la noción de lengua materna según el criterio de función es la que menos promueve este derecho, puesto que no contempla el hecho de que muchas familias y niños de minorías se ven forzados a aprender y usar una lengua segunda porque el acceso a las necesidades básicas no está garantizado en su lengua materna. Lo mismo es señalado en relación con la definición basada en el criterio de competencia: ignora la posibilidad de que “poor proficiency in the original mother tongue is a result of not having been offered the opportunity to use (and thus learn) the original mother tongue well enough in those institutional settings where the children spend most of their day” (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1989, p. 454). En este sentido, las únicas dos definiciones que para Skutnabb-Kangas y Phillipson sí garantizan los derechos humanos lingüísticos son las que se sustentan en los criterios de origen y de identificación interna y externa:

Use of a combination of definitions by origin and identification shows the highest degree of linguistic rights awareness. Origin is something basic that the person herself/himself cannot change, and therefore it should be respected. Identification has to do with a basic human right to self-definition (...). It is with reference to the definitions by origin and identification that the concept ‘mother tongue’ should be understood in any declaration of linguistics rights: the mother tongue(s) is (are) the language(s) one has learned first and identifies with (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1989, p. 455).

Desde una perspectiva similar a la planteada por Skutnabb-Kangas y Phillipson, Kroon (2003) también aborda el concepto de lengua materna en su vinculación con las sociedades bilingües y multilingües contemporáneas, y distingue tres definiciones en torno a esta noción: desde el campo de la adquisición del lenguaje, desde una perspectiva político-cultural, y desde un enfoque educacional. En primer lugar, dentro del campo de la adquisición del lenguaje, se remite al rol que tiene la lengua en el proceso de la primera socialización; aquí la lengua materna es la lengua hablada por la madre o por aquellos que están a cargo del niño en el hogar. Es la lengua “de la casa”, sin que medie institución educativa alguna. Respecto de la definición planteada desde una perspectiva político-cultural, esta se vincula estrechamente con la formación de una identidad regional o nacional, es decir, con la necesidad de *crear* una lengua materna, cuyo papel será central en la constitución y el establecimiento, por ejemplo, de un Estado-nación. Dicho proceso se logra a través de la selección de una determinada variedad de lengua, su estandarización y su enseñanza como lengua oficial: “In the process of state formation in 19th century Western Europe, this language in most cases was a standardised variety of the ‘mother tongue’ of the nation’s dominant group” (Kroon, 2003, p. 37). Por último, desde el enfoque educativo, se propone que el conocimiento del mundo en tanto construcción social se enseña y adquiere a través del rol que tiene la lengua en la educación. En este marco, el concepto de lengua materna refiere a la variedad estandarizada y oficial que se utiliza como lengua escolar, es decir, que sirve como medio de enseñanza y aprendizaje en los contextos educativos.

Ahora bien, Kroon sostiene que, a raíz de procesos como la democratización de la educación, la movilidad social y los movimientos migratorios, llegan a las instituciones escolares, cada vez de forma más frecuente, niños que experimentan

a gap between their ‘mother tongue’, which in a socialisational sense can be a regional or social dialect of the standard language, a totally different indigenous or non-indigenous language or language variety, a language variety that resulted from a process of second language acquisition, or a combination of some of these, the official language that they have to learn as a school subject, and the language in which they are supposed to acquire and develop knowlegde, without the school as an institution really being aware of that fact, let alone taking explicit notice of it (Kroon, 2003, p. 37).

A este factor, debe agregarse el hecho de que la expresión “lengua materna” puede llegar a portar una connotación negativa e incluso una carga política, a ser objeto de sesgos o prejuicios: “When Maori peoples in New Zealand, (...), or Mexican Spanish speakers in the United States, are referred to in terms of their «mother tongue» the expression may refer to minorities who are oppressed. The term has then taken an evaluative meaning” (Kroon, 2003, p. 37). En contextos multilingües como los mencionados, la expresión “lengua materna” suele utilizarse para referir a

minorías lingüísticas, no a mayorías lingüísticas. En tal sentido, Kroon señala que el término tiende a ser un símbolo de separación entre minorías y mayorías, entre quienes se encuentran en una posición de mayor poder y estatus y aquellos que no.

La complejidad que se presenta a la hora de definir la noción de lengua materna, así como sus implicancias, también es abordada desde el campo de la didáctica de lenguas. A este respecto, Bataller Catalá (2019) afirma que no solo se trata de un concepto que es objeto de continuas revisiones por considerarse impreciso, sino que además, ha dado lugar a múltiples metáforas maternas en el sentido de que supone que las madres, así como dan la vida y el alimento a su hijo en las primeras fases del crecimiento, también son las únicas encargadas de transmitirles la lengua. De esta manera, la noción de lengua materna aparece directamente vinculada con determinados roles sociales femeninos y se asocia “a un discurso más extenso que combina las nociones de maternidad, ternura, lazos y cuidado de los hijos (...), pero también la transmisión de valores y de una herencia familiar y cultural” (Bataller Catalá, 2019, p. 25). De todos modos, a pesar del empleo que continúa haciéndose de este concepto, la primera lengua que se aprende no tiene por qué ser necesariamente la de la madre, ni tampoco esa lengua tiene que ser la que acompañará al hablante toda su vida. A este respecto, Bataller Catalá afirma que los hablantes monolingües son los únicos que pueden decir con certeza cuál es su lengua materna. Para el autor, en contextos multilingües, con hablantes competentes en más de una lengua, definir el concepto de lengua materna se vuelve infructuoso y dicha noción debería ser reemplazada por la de *competencia plurilingüe*.

Finalmente, referimos la definición presentada por Montrul (2013), quien indica que la lengua materna es “la lengua aprendida desde la infancia en el hogar o con la familia” (p. 3). Como podemos observar, esta definición coincide con la noción de lengua materna según el criterio de origen (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1989), así como con la definición de lengua materna desde el campo de la adquisición del lenguaje (Kroon, 2003). Por último, es también la definición que subyace en el discurso de los lingüistas que emplean este concepto en sus relatos autobiográficos.

Para concluir el presente apartado, resta ocuparnos de la noción de *lengua nativa*, estrechamente vinculada a la de lengua materna, como puede advertirse en la siguiente definición que propone Blanco Puentes para este último concepto:

[L]engua materna se refiere (normalmente) a la primera lengua que se adquiere en el hogar; dicha lengua se puede relacionar con el concepto de lengua nativa, la que una persona adquiere en su infancia porque es la lengua que se habla en la familia y/o es la lengua del país en el que vive (Blanco Puentes, 2007, p. 40).

Esta misma relación entre ambos conceptos es la que se observa en la definición –ciertamente circular– que expone Montrul: “la *lengua nativa* es la lengua materna que se conoce y se usa al nivel de un hablante nativo” (2013, p. 4).

Por último, Bataller Catalá (2019) señala que la expresión “lengua nativa” se emplea para referir a la lengua materna de acuerdo al “momento y/u orden de adquisición” (p. 28). En tal sentido, define la lengua nativa como “la lengua propia del «hablante nativo», un término popular en la enseñanza de segundas lenguas” (Bataller Catalá, 2019, p. 28). Es necesario aclarar que la expresión “lengua propia” empleada por el autor constituye, a su vez, otra denominación posible para referir a la lengua materna, en este caso, según el criterio de identificación: es el “código con que uno se identifica o es identificado” (Bataller Catalá, 2019, p. 28).

Las consideraciones hasta aquí expuestas ponen de manifiesto la complejidad e incluso ambigüedad que revisten estos dos conceptos vinculados entre sí, que remiten, a su vez, a otras denominaciones. En lo que respecta a la presente investigación, si bien no todos los lingüistas emplean estas nociones, quienes sí lo hacen refieren a la lengua que aprendieron en su hogar, lengua con la que –en algunos casos– también se identifican.

3.10 Lengua primera (L1), lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE)

Como permite advertir el apartado anterior, la presencia de conceptualizaciones alternativas con respecto a la noción de lengua materna conlleva a que en su empleo y alcance se produzcan ambigüedades y contradicciones que hacen de este concepto una categoría teórica poco operativa.

Por un lado, resulta una noción restringida en su funcionalidad, puesto que “presupone que quien se ocupa del cuidado de los niños y la transmisión de la lengua es la madre, aportando una visión limitada y simplista de un proceso complejo como es la socialización lingüística en y a través de la lengua” (Miazzo *et al.*, 2022, pp. 159-160). Por otro lado, es una noción que pierde su sentido en contextos de interculturalidad y plurilingüismo, cada vez más frecuentes en la actualidad, ya que no integra las “distintas situaciones lingüísticas posibles” (Dolz *et al.*, 2009, p. 127).

En este sentido, especialmente dentro del campo de la didáctica de las lenguas, el concepto de lengua materna es reemplazado por el de *lengua primera* o *primera lengua*, modificación que constituye un cambio significativo. No solo contribuye a dar cuenta de múltiples situaciones geolingüísticas y políticas, sino también a abordar la complejidad y las consecuencias que reviste el estatus de las lenguas, particularmente en contextos multilingües, donde la relación entre las lenguas en contacto suele ser asimétrica. A este respecto, Dolz, Gagnon y Mosquera señalan:

[S]e utiliza el término *primera lengua* que no se relaciona solamente al aprendizaje de la lengua por el niño con la madre, sino que se aplica a toda situación. Este concepto también remite a la primera lengua desde el punto de vista social, es decir, aquella lengua compartida por el grupo de individuos que forman una comunidad. Primera lengua puede utilizarse desde una dimensión plural como es el caso del plurilingüismo en familias mixtas (...), o también en el caso de territorios plurilingües (Dolz *et al.*, 2009, p. 127).

En vinculación con el concepto de lengua primera o primera lengua (L1), se encuentran las nociones de *lengua segunda* o *segunda lengua* (L2) y de *lengua extranjera* (LE), dos maneras diferentes con las que se denomina la llamada *lengua meta* (LM), en el campo de la didáctica de las lenguas. Siguiendo los aportes realizados por Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) y Lligadas Alcántara (2013), se habla de lengua extranjera cuando esta no es oficial en el territorio en el que se enseña y aprende, mientras que se emplea la denominación de lengua segunda, en cambio, cuando coexiste como oficial con otras en el país donde se produce su aprendizaje.

La distinción que acaba de presentarse entre ambos conceptos nos remite a la diferenciación que realiza Santos Gargallo (1999), para quien la segunda lengua cumple una función social en la comunidad en la que se aprende, y la lengua extranjera, en cambio, se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional. Consideraciones similares expresa Muñoz (2002) al señalar:

Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España (Muñoz, 2002, pp. 112-113).

Como puede observarse, el criterio que distingue ambas nociones es de carácter geopolítico (Pato y Fantechi, 2012), ya que son las circunstancias –es decir, el contexto sociolingüístico del aprendiz– las que determinan si la lengua objeto de aprendizaje debe ser entendida en términos de lengua segunda o lengua extranjera.

Teniendo en cuenta las reflexiones que acaban de presentarse, consideramos que los conceptos de L1, L2 y LE resultan de importancia para nuestra investigación como categorías operativas al momento de designar las distintas lenguas sobre las que se expresan los lingüistas en sus relatos autobiográficos.

3.11 Competencia comunicativa

La noción que nos ocupa ahora, por su vinculación con la problemática que se aborda en el presente trabajo, es la de *competencia comunicativa*, concepto que propone Hymes (1972) desde el campo de la etnografía de la comunicación, en contraposición al de *competencia* formulado desde la perspectiva generativa y transformacional (Chomsky, 1965):

Linguistic *competence* is understood as concerned with the tacit knowledge of language structure, that is, knowledge that is commonly not conscious or available for spontaneous report, but necessarily implicit in what the (ideal) speaker-listener can say (...). It is in terms of such knowledge that one can produce and understand an infinite set of sentences, and that language can be spoke of as “creative” (...). Such a theory of competence posits ideal objects in abstraction from sociocultural features that might enter into their description. Acquisition of competence is also seen as essentially independent of sociocultural features, requiring only suitable speech in the environment of the child to develop (Hymes, 1972, pp. 270-271).

De acuerdo con el enfoque generativo, todo individuo está dotado de la facultad de hablar y es capaz de expresarse en su lengua convenientemente, así como de interpretar y entender lo que otro individuo de su comunidad le dice. En otras palabras, el ser humano no solo tiene la capacidad innata de hablar, sino también de conocer los mecanismos necesarios para expresarse en su lengua. Ese conocimiento constituye lo que se denomina *competencia lingüística*, comprende las reglas gramaticales de una lengua y se exterioriza por medio de la *actuación lingüística* del hablante.

Ahora bien, desde la etnografía de la comunicación y la sociolingüística, la adquisición de la lengua se concibe como un proceso social que tiene lugar, precisamente, a través de la interacción con el entorno. Es en este sentido que Hymes introduce la noción de *competencia comunicativa*, puesto que considera que el conocimiento gramatical no es condición suficiente para que el hablante se desempeñe de forma apropiada en su lengua. Por el contrario, su habilidad depende de que sea capaz de “reconocer, apropiarse y utilizar adecuadamente aquellas convenciones históricas y socioculturales que determinan el uso del lenguaje en un contexto dado” (Cantamutto, 2017, p. 117). Es decir, no se trata solamente de conocer qué es gramatical y qué no, sino, además, qué es apropiado o no en una determinada situación comunicativa. Esta competencia, entendida en términos de socialización, se adquiere mediante la interacción cotidiana:

We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner (...). This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other codes of communicative conduct (...). The acquisition of such competency is of course fed by

social experience, needs, and motives, and issues in action that is itself a renewed source of motives, needs, experience (Hymes, 1972, p. 276).

Esta conceptualización de la competencia comunicativa –comprendida tanto desde un aspecto lingüístico como sociocultural– implica reconocer una serie de subcompetencias “que hacen a la capacidad de un hablante para desempeñarse de manera adecuada a su propósito comunicativo y eficaz dentro de una determinada comunidad” (Cantamutto, 2017, p. 118). En tal sentido, la competencia comunicativa, de acuerdo con la clasificación propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), se encuentra integrada por las respectivas competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Estas comprenden aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que “desarrollan los usuarios de una lengua en su utilización y que los capacita para responder a los desafíos que presenta la comunicación con sus límites lingüísticos y culturales” (2002, p. XII).

Por un lado, la competencia lingüística remite “al conocimiento y la capacidad de utilizar los recursos lingüísticos para formar mensajes bien estructurados” (Acosta G., 2020, p. 12). Es decir, reúne las destrezas léxicas, gramaticales, fonológicas, semánticas, fonéticas y ortográficas. Por su parte, la competencia sociolingüística, refiere a “los conocimientos y habilidades para el uso apropiado del lenguaje en un contexto social” (Acosta G., 2020, p. 13). En otras palabras, alude a las condiciones socioculturales que rigen el uso de la lengua y, de este modo, comprende los elementos lingüísticos que caracterizan las relaciones sociales, así como las normas de lo que se considera el comportamiento adecuado en una determinada comunidad. Por último, la competencia pragmática implica, a su vez, dos tipos de competencias: la competencia discursiva y la competencia funcional. Se trata de competencias vinculadas con el uso eficaz de la lengua “en diferentes escenarios comunicativos, tipos y clases textuales, mecanismos de cohesión y coherencia” (Cantamutto, 2017, p. 118), es decir, remite a la capacidad del hablante de poder alcanzar, a través de su discurso, el efecto intencional que se haya propuesto.

Estas competencias y, por tanto, la competencia comunicativa, se vinculan directamente con el desarrollo de las destrezas lingüísticas de todo hablante, ya sea tanto en su L1 como en una L2 o LE. Nos referimos a las habilidades de leer, escuchar, escribir y hablar que todo “usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles” (Cassany *et al.*, 1998, p. 84). Las dos primeras se denominan *receptivas* o de *compresión*, y las segundas, *productivas* o de *expresión*. Como bien indican Cassany, Luna y Sanz (1998), estas destrezas lingüísticas no suelen emplearse de forma aislada o solas, sino integradas entre sí, ya que el hablante intercambia frecuentemente los roles de emisor y receptor en una comunicación.

En el análisis que realizamos en la presente investigación, las consideraciones que acabamos de exponer son tenidas en cuenta al momento de abordar las reflexiones que manifiestan los lingüistas en torno a sus competencias no solo en una L2 o LE, sino incluso en la que consideran su L1. En tal sentido, se hace particular énfasis en la competencia lingüística, así como en la competencia pragmática y se atiende, a su vez, al vínculo que puede establecerse entre estas y las respectivas destrezas lingüísticas.

3.12 Autobiografía intelectual, autobiografía lingüística

Así como en las secciones precedentes se abordaron las nociones vinculadas con nuestro objeto de estudio, el siguiente apartado desarrolla las categorías conceptuales que permiten describir el corpus de nuestra investigación en su materialidad.

Por un lado, nos ocuparemos de la *autobiografía intelectual* y de la *autobiografía lingüística*, géneros en los que se inscriben los relatos de los lingüistas con los que trabajamos. Por otro lado, nos distanciamos del empleo indistinto que se observa de esta última denominación y la de *biografía lingüística* en determinados estudios correspondientes al campo de la sociolingüística y de la didáctica y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

3.12.1 Breve reseña sobre los orígenes de la autobiografía

La autobiografía como género discursivo se ha desarrollado a partir del siglo XIX, pero encuentra sus antecedentes en las *Confesiones* de Aurelio Agustín (397) y su mayor referencia cultural en la obra homónima de Jean-Jacques Rousseau, publicada póstumamente en 1782. De acuerdo con Laborda (2015), quien realiza un recorrido temporal entre estos dos textos autobiográficos, puede distinguirse un cambio de ideario en el desarrollo de la escritura autobiográfica: “Se parte de una concepción religiosa y se llega a una postura laica” (p. 7). Mientras que en un principio este tipo de escritura tenía como objetivo mostrar la acción de Dios en la vida de una persona, posteriormente, y como consecuencia de la corriente humanista, dicha intención piadosa es reemplazada por un interés en el sujeto, concebido por sí y en sí mismo.

Durante el periodo del Renacimiento, este proceso de secularización del relato autobiográfico se profundiza, al colocarse el foco narrativo en la persona y sus relaciones sociales para, finalmente, ya en el Romanticismo, alcanzar su esplendor y afirmarse como género especializado en aspectos particulares de la vida de sus protagonistas (Durán López, 2002; Laborda, 2015).

Ahora bien, este desarrollo de la autobiografía debe abordarse en paralelo con el auge de la historia, a partir del siglo XVIII, “como tipo de literatura de abundante consumo” (Laborda, 2015, p.

10) –puesto que se leían obras de historia por placer–, factor al que se agrega, en el siglo XIX, su adquisición del rango de especialidad académica, con titulaciones de grado y de doctorado. En este contexto, debe mencionarse el rol clave que juegan tanto el pensamiento de la Ilustración, que aporta nuevos contenidos a la universidad, como el uso industrial de la imprenta. Este último, puntualmente, no solo da paso a una amplia publicación de libros y periódicos, sino que, a su vez, crea canales de comunicación con la opinión pública, fenómeno que alcanza también el campo de las ciencias.

En el caso particular de la historia como disciplina, esto se traduce en la producción de autobiografías intelectuales: relatos que focalizan en la vida pública de su autor –su formación y actividad profesional–, relacionándola con las ideas y el clima cultural de su tiempo, y cuyo fin es brindar al lector y a la sociedad de su época un mensaje aleccionador (Aurell, 2008; Laborda, 2015).

3.12.2 La autobiografía intelectual como género discursivo de la historiografía

Situándonos ya en el siglo XX, debemos hacer referencia al periodo denominado “crisis de la historia”, que se inicia en la década de 1970 a raíz del surgimiento de los paradigmas de posguerra, y genera en el interior de la disciplina histórica grandes cuestionamientos y debates epistemológicos (Aurell, 2008; Durán López, 2002). Como consecuencia, los historiadores no solo se preguntan reflexivamente sobre su papel en el ámbito de las ciencias y en la sociedad en general, sino que también y, sobre todo, repiensen el modo de escribir la historia, su propio proceso de escritura histórica. Así, frente a la figura del historiador objetivo, mediador entre el pasado y el presente, aparece la figura del historiador como autor y participante.

Una de las consecuencias de esta crisis epistemológica es la proliferación de numerosos relatos autobiográficos en los que los historiadores comienzan a repasar su propia vida académica, poniéndola en relación con los interrogantes y cambios que atraviesan a la disciplina y de los que ellos también forman parte. Aurell (2017) propone clasificar este tipo de autobiografías como *interventional autobiographies*. Su valor y novedad como género histórico no solo residen en su contenido, sino también en su forma, puesto que implica un cuestionamiento y una transformación en el proceso mismo de la escritura histórica. Así, la autobiografía académica se constituye, precisamente, en una nueva forma de expresión de concebir y hacer historia.

Son dos las autobiografías que para Aurell (2017) deben considerarse como precursoras de este género. Por un lado, un relato de carácter híbrido escrito por el historiador estadounidense Comer Vann Woodward en 1986, en el que el autor combina la narración autobiográfica con la crítica y el discurso académico, un texto concebido originalmente como una serie de conferencias en torno al campo disciplinar de la historia del sur de los Estados Unidos. Por el otro, *Keeping Time*,

escrito por el historiador Peter Carroll en 1990, un académico escéptico que decidió abandonar la universidad desalentado por las posturas de sus colegas, que no comprendían su continua búsqueda de nuevas líneas de investigación. Carroll estaba fascinado por la aplicación de los principios psicológicos al estudio de la historia y la práctica de la psicohistoria, y criticaba, en consecuencia, la objetividad, el separar los sentimientos del juicio y la reticencia a la expresión de la subjetividad que caracterizaba (y caracteriza aún) a la disciplina histórica.

Según Aurell (2017), el hecho de que los historiadores se hayan volcado a la escritura autobiográfica no solo significa que la autobiografía intelectual se ha consolidado como un artefacto académico capaz de proponer una nueva forma de entender el pasado, sino que también permite entrever que los historiadores han encontrado un espacio en el que expresar aquello que sienten que no pueden decir dentro de los límites que les imponen los textos académicos tradicionales de su disciplina.

En síntesis, la autobiografía intelectual o académica como género discursivo de la historia puede ser concebida y analizada desde múltiples aristas: en primer lugar, como un texto del que se puede extraer información sobre la vida de sus autores y, en segundo lugar, como testimonios de la evolución de la historiografía, puesto que constituyen fuentes documentales excepcionales para investigar las corrientes dominantes en un momento determinado. Así, las autobiografías académicas contribuyen tanto a la comprensión de fenómenos intelectuales como a hacer ciencia de una manera no convencional (Aurell, 2008; Popkin, 2001).

3.12.3 La autobiografía intelectual de lingüistas y la autobiografía lingüística

En estrecha relación con la línea de investigación propuesta por Aurell, Laborda (2015) sostiene que la autobiografía intelectual, enmarcada en la corriente narrativa de la historia¹⁷, resulta una contribución fundamental para el campo de la historiografía de la lingüística, precisamente por su doble función documental: no solo relata la trayectoria académica de su autor dentro de la disciplina sino que, a su vez, y en estrecha vinculación con este aspecto, permite trazar un panorama de la lingüística contemporánea.

En otras palabras, la producción de autobiografías intelectuales en el ámbito de la lingüística constituye una práctica de escritura de carácter narrativo y autorreferencial, mediante la cual el lingüista expone su formación, los motivos que lo condujeron a esta disciplina y su desarrollo académico, a la vez que entrelaza en su relato historia personal e historia de las ideas. En tal

¹⁷ La corriente narrativa se desarrolla a partir de los años ochenta del siglo XX con los aportes de Veyne (1971), Whyte (1981), Lozano (1987), Chartier (1992), Eco (2007). Sus principales líneas de investigación se centran en la teoría de la historia, la escritura del género y la especialidad de la escritura autorreferencial (Laborda, 2015).

sentido, la autobiografía intelectual de lingüistas también comporta transformaciones en la dimensión metodológica de la historiografía lingüística, puesto que incorpora la perspectiva renovadora que surgió en el marco de la propia historia. Como señala Laborda, los autores de estos textos “nos dan la oportunidad de comprender mejor el mérito de sus tareas y aportaciones (...). La escritura del Yo produce de este modo un efecto sorprendente, porque trasciende la esfera del autor y plasma un panorama variado y contrastado de la lingüística contemporánea” (2015, p. 29).

Los aportes que acabamos de presentar –la autobiografía intelectual como género discursivo de la historia, y su posterior abordaje y adecuación desde y al campo científico de la historiografía lingüística– revisten especial importancia para comprender el concepto de *autobiografía lingüística* que se adopta en la presente investigación. Mientras que las autobiografías intelectuales de lingüistas hacen énfasis en el inicio y desarrollo de la trayectoria profesional de su autor, la autobiografía lingüística de lingüistas se ocupa del aspecto lingüístico de su vida y, principalmente, de las elecciones de lengua que haya tenido que realizar, sin limitarse a las vinculadas con el ejercicio de su profesión.

En este punto, se vuelve necesario aclarar que para nosotros el concepto de autobiografía lingüística no es sinónimo del de *biografía lingüística* y, por tanto, no empleamos ambos términos indistintamente como sí observamos que ocurre, en líneas generales, en trabajos sociolingüísticos y del campo de la enseñanza de L2 y LE, dedicados al estudio sobre creencias, percepciones y actitudes lingüísticas (Bataller Catalá, 2019; Malaver, 2020; Nekvapil, 2003; Ribera Aragüete y Costa, 2013; Sánchez Abchi y Larrús, 2012; Wolf-Farré, 2018).

Al tener en cuenta las reflexiones que se han realizado desde el campo de la teoría y la crítica literaria en torno a la naturaleza de los géneros que se inscriben bajo la denominación de “biográficos”, vemos que la autobiografía y la biografía son dos géneros que se distinguen con claridad en varios puntos. A este respecto, Álvarez (1989) sostiene, en primer lugar, que la diferencia fundamental entre ambos tipos de texto es el papel de la muerte; las autobiografías, contrario a lo que sucede en las biografías, jamás finalizan con la muerte del personaje:

[L]a esencia de cualquier autobiografía es que jamás puede llegar hasta el fin, que nunca puede decir la última palabra como hace el biógrafo oficial. Por el contrario, el biógrafo, desde el momento en que comienza a escribir, sabe que la memoria de su personaje ya se ha perpetuado más allá de la muerte. La ausencia de la muerte en la narración es una de las condiciones inherentes a la autobiografía (Álvarez, 1989, p. 445).

Otra de las características resaltadas por la autora como diferencia significativa entre la autobiografía y la biografía es el papel que cumple en cada uno de ellos la memoria:

Los materiales de los que se sirve el biógrafo son, al igual que los del historiador, exteriores a él y puede distanciarse de ellos para someterlos a una crítica objetiva. Por el contrario, la autobiografía trabaja con materiales subjetivos, los propios recuerdos. Puede trabajar con documentos ajenos a él, como cartas, e interpretarlas antes de incluirlas en el texto (Álvarez, 1989, p. 445).

El siguiente elemento que distingue a ambos géneros es el orden de presentación: en la autobiografía se remonta el curso del tiempo, es decir, se parte “del presente de la narración para alcanzar el pasado de la experiencia, objeto de su obra” (Álvarez, 1989, p. 445), mientras que en la biografía, que también se escribe en presente, cuando el autor habla de la infancia de su personaje la conoce por la documentación que tiene sobre su vida, pero no por la experiencia. En otras palabras, el escritor de una autobiografía percibe su vida como compuesta por estratos de recuerdos, y el último de esos recuerdos limita con el presente. En cambio, la vida que construye el biógrafo, basándose en la documentación que tiene disponible, consiste en episodios dispuestos cronológicamente a partir del nacimiento hasta la muerte. Consideraciones similares en torno a esta cuestión expone López Goldaracena (2010):

La autobiografía se constituye, a diferencia de la biografía, como un texto autorreferencial, con carácter testimonial de primera mano, sobre el cual el autobiógrafo ha realizado una selección de las actuaciones no exenta de intencionalidad, con recortes previos de lo vivido por el protagonista de los sucesos en el cual el sujeto se vuelve objeto para sí (López Goldaracena, 2010, p. 13).

Las diferencias que acabamos de puntualizar, vinculadas al proceso de elaboración y escritura que tiene lugar en cada uno de estos géneros, resultan fundamentales para considerar como autobiografía o biografía un texto determinado de carácter biográfico. En tal sentido, y retomando lo dicho previamente en torno al uso alternado e indistinto que presentan los términos de autobiografía lingüística y de biografía lingüística en estudios sociolingüísticos y de enseñanza de L2 y LE, consideramos necesario observar que, además, estas dos nociones no siempre refieren a un mismo tipo de relato. Para Nekvapil, una biografía lingüística consiste en “a biographical account in which the narrator makes a language, or languages –and their acquisition and use in particular– the topic of his or her narrative” (2003, p. 64). A continuación, prosigue:

However, a language is not merely a private matter: the individual learns it from someone and uses it with someone (inside and outside the family), and this is why *language autobiographies* naturally include aspects of other persons’ biographies, family *language biographies* or, to a varying extent, aspects of language situations of a particular language community. It is this fact that makes it possible to obtain information about language situations by analyzing *language (auto)biographies* [,] (...) the so-called narrative interview being the ideal case” (Nekvapil, 2003, p. 64)¹⁸.

¹⁸ El resaltado es nuestro.

Como podemos observar, Nekvapil emplea de manera alternada y como sinónimos los términos *language autobiographies*, *language biographies* y *language (auto)biographies*. En los tres casos, se hace referencia a una “entrevista narrativa” en la que el entrevistador le da espacio suficiente al entrevistado para poder desarrollar respuestas ininterrumpidas sobre preguntas que siguen un criterio cronológico y que pueden abarcar las biografías lingüísticas de generaciones anteriores de su familia, así como también diferentes aspectos lingüísticos de su comunidad.

Siguiendo esta misma línea, Wolf-Farré adopta la definición propuesta por Nekvapil y sostiene que la biografía lingüística es “un evento reconstruido en una narración escrita o verbal” (2018, p. 49). De acuerdo con este autor, se trata de una entrevista de biografías lingüísticas compuesta de tres partes: la narración libre, la profundización y la entrevista misma. Dado que el objetivo es que el entrevistado pueda crear su propia narrativa y ordenar la historia según sus ideas, se comienza de la manera más abierta posible, para luego ir profundizando en aquellos aspectos que le interesan al investigador y que fueron abordados de forma superficial por el entrevistado. Las preguntas concretas que comprenden la entrevista propiamente dicha se realizan en la etapa final.

Por su parte, Malaver, quien también se basa en la acepción brindada por Nekvapil, comienza su trabajo explicando que “este artículo trata de la autobiografía lingüística como herramienta con la que el docente puede profundizar su competencia intercultural así como la de sus estudiantes” (2020, p. 178). No obstante, más adelante emplea el término de *biografía lingüística*:

Las *biografías lingüísticas*¹⁹ son relatos autobiográficos en los que las lenguas son el centro narrativo: recuerdos familiares, experiencias escolares, trabajo y profesión, lugar donde se vive, viajes, es decir, todo lo que se cuenta y comenta, desde el yo biográfico, en una narración que mantiene una relación estrecha con la lengua y los procesos de socialización e identitarios (Malaver, 2020, p. 178).

Este uso impreciso se observa también en Bataller Catalá (2019), quien comienza abordando la “autobiografía lingüística” para continuar ocupándose de la “biografía lingüística”, utilizando ambos términos como sinónimos:

Partimos del análisis de las llamadas “*autobiografías lingüísticas*”, textos narrativos de carácter biográfico donde los estudiantes cuentan sus experiencias personales con las lenguas. En el campo de las ciencias sociales, a partir de las corrientes de investigación del ámbito anglosajón y francés de finales del siglo pasado (...), se acota el término de “*biografía lingüística*” para desarrollar en los estudiantes de lenguas la conciencia de que sus aprendizajes lingüísticos mejoran al ser puestos en relación unos con los otros (...). En este sentido, entendemos la biografía lingüística como un dispositivo metodológico orientado a la producción de *biografías lingüísticas*, un proceso que

¹⁹ El resaltado es nuestro.

desarrolla en el sujeto su capacidad para pensar en la alteridad como constitutiva de sus aprendizajes (Bataller Catalá, 2019, p. 18)²⁰.

Es necesario destacar que las dos últimas definiciones presentadas se basan en los requisitos del “Portfolio Europeo de las lenguas”, un proyecto desarrollado por el Consejo de Europa entre 1998 y 2000, que incluye la “Biografía lingüística” como “documento personal en el que el aprendiz de una lengua puede consignar sus experiencias de aprendizaje, reflexionar sobre ellas marcándose objetivos y autoevaluarse utilizando los parámetros del marco europeo de referencia para las lenguas” (Bataller Catalá, 2019, p. 18).

A partir de estas definiciones, vemos cómo los términos de *autobiografía lingüística* y de *biografía lingüística* son empleados para referir, por un lado, a una entrevista de naturaleza narrativa, entendida como herramienta de estudio sociolingüístico y, por otro, a textos de carácter autobiográfico producidos por alumnos y docentes de enseñanza de lenguas como método de autoevaluación de progreso del aprendizaje. El objeto de análisis de ambos, no obstante, es el mismo: la experiencia que el entrevistado o autor tiene con las lenguas que ha aprendido durante su vida.

Teniendo en cuenta las consideraciones formuladas, en particular las distinciones entre la autobiografía y la biografía como géneros, diremos que en la presente investigación entendemos por “autobiografía lingüística” un relato de carácter autobiográfico cuyo autor escribe con el fin de reflexionar en torno a sus experiencias con las lenguas y, particularmente, sobre las elecciones de lengua que ha tenido que realizar a lo largo de su vida. Se trata de una composición similar a aquella con la que se trabaja en el campo de la didáctica de las lenguas, pero su principal diferencia es que quien la elabora es el lingüista. Es en este punto donde nuestra concepción de “autobiografía lingüística” encuentra sus antecedentes en la autobiografía intelectual de lingüistas y se inserta en la línea de investigación propuesta por Laborda (2015).

Esta acepción de autobiografía lingüística con la que trabajamos no solo se basa en los aportes que acabamos de exponer, sino también en el estudio desarrollado por Kremnitz (2015) –respecto del que nos explayamos en 2.1–, ya que adecúa a la figura de los lingüistas los criterios objetivos y subjetivos que fueron propuestos por el autor para abordar las elecciones de lengua de escritores bilingües. Por consiguiente, al hablar de autobiografía lingüística hacemos referencia a una narración autorreferencial en la que se distinguen dos núcleos principales. El primero de ellos se relaciona, justamente, con los inicios y posterior labor del lingüista dentro del campo de la lingüística, y aborda cuestiones similares a las que se abordan en la autobiografía intelectual de lingüistas (Laborda *et al.*, 2014): cómo surgió su interés por la lingüística y la línea de estudio que

²⁰ Todos los resaltados son nuestros.

investiga, cómo fue su formación académica, qué aportes considera haber realizado al desarrollo de esta disciplina, es decir, se ocupa de su trayectoria académico-científica. El segundo núcleo se focaliza en el aspecto lingüístico de la biografía del lingüista. En tal sentido, se vincula con las lenguas que ha aprendido –ya sea como L1, L2 o LE– así como con las elecciones de lengua realizadas en diferentes etapas de su vida y las razones en las que tales elecciones se sustentan, sobre todo en lo que respecta a la lengua –o lenguas– en las que publica su producción científica.

3.13 La elección de lengua desde los Estudios Críticos del Discurso (ECD)

Los Estudios Críticos del Discurso (ECD) –*Critical Discourse Studies (CDS)*²¹– constituyen una perspectiva crítica dentro del área de los estudios discursivos, en la que el discurso –el uso de la lengua en el habla y la escritura– es concebido como una forma de práctica social. Para este campo de investigación, el contexto de uso del lenguaje tiene un papel crucial, ya que se parte del supuesto de que todo evento discursivo se encuentra dialécticamente relacionado con las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. En otras palabras, el discurso es moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales, pero estas últimas también son moldeadas por el discurso:

That is, discourse is socially constitutive as well as socially conditioned –it constitutes situations, objects of knowledge, and the social identities of and relationships between people and groups of people. It is constitutive both in the sense that it helps to sustain and reproduce the social status quo, and in the sense that it contributes to transforming it (Fairclough y Wodak, 1997, p. 258).

Ahora bien, de acuerdo con el enfoque de los ECD, este carácter trascendental del discurso en la sociedad plantea importantes problemáticas en relación con el poder, ya que las prácticas discursivas pueden implicar efectos ideológicos. Es decir, según cómo se representen los acontecimientos y se posicionen a los sujetos, el discurso puede contribuir a producir y reproducir relaciones desiguales de poder al interior de una comunidad –entre distintas clases sociales, entre hombres y mujeres, entre minorías y mayorías étnicas y culturales– o, por el contrario, a resistirlas y desafiarlas. Este vínculo entre la carga ideológica implicada en determinadas maneras de emplear

²¹ Empleamos esta denominación en lugar de la reconocida Análisis Crítico del Discurso (ACD) –*Critical Discourse Analysis (CDA)*–, puesto que nos hacemos eco de las reflexiones expresadas por van Dijk (2016) –retomadas también por Wodak y Meyer (2015)–, quien observa que esta terminología genera ambigüedades al ser usualmente entendida como un método de análisis particular: “Un error común en relación al ACD es afirmar que este es un *método* especial de análisis discursivo. No existe tal método: en el ACD todos los métodos interdisciplinarios de los estudios discursivos, así como otros métodos relevantes de las humanidades y las ciencias sociales, pueden ser utilizados. Para evitar este malentendido y enfatizar que muchos métodos y enfoques pueden ser aplicados en el estudio crítico del texto y el habla, preferimos actualmente el término más general de *Estudios Críticos del Discurso* (ECD) para referirnos a este campo de investigación” (van Dijk, 2016, p. 204).

el lenguaje y las relaciones de poder en las que se sustentan constituye, precisamente, el aspecto opaco del discurso que los ECD se proponen analizar y, sobre todo, visibilizar con el objetivo de revertir las relaciones de desigualdad presentes en la sociedad occidental contemporánea (Fairclough y Wodak, 1997; Wodak, 2003).

A este respecto, una característica fundamental de los ECD es su énfasis en el hecho de que las relaciones capitalistas que definen la sociedad actual se establecen y mantienen en su estructura económica, pero también –y especialmente– a través de la cultura y de la ideología²², noción esta última que ya consideramos en relación específica con las lenguas en el apartado 3.5. En tal sentido, el acceso a formas de discurso como los medios de comunicación y la política, así como la educación y la ciencia constituye un recurso privilegiado para transmitir y reproducir –o transformar– las relaciones sociales que favorecen a los grupos dominantes. Considerando que todo discurso es un objeto históricamente producido e interpretado, situado en tiempo y espacio, el interés de los ECD radica en analizar y deconstruir

las presiones provenientes de arriba y las posibilidades de resistencia a las desiguales relaciones de poder que aparecen en forma de convenciones sociales. Según este punto de vista [el del ECD], las estructuras dominantes estabilizan las convenciones y las convierten en algo natural, es decir, los efectos del poder y de la ideología en la producción de sentido quedan oscurecidos y adquieren formas estables y naturales: se los considera como algo “dado” (Wodak, 2003, pp. 19-20).

Una de las influencias significativas para los ECD son los aportes realizados al campo de los estudios lingüísticos y literarios por Bajtín (1981, 1982), quien propone una visión dialógica del lenguaje al introducir el concepto de *heteroglosia*. Es decir, todo evento comunicativo está constituido por múltiples voces que se caracterizan por tener su particular punto de vista y diferenciarse de las otras en sus contenidos ideológicos y axiológicos. El uso del lenguaje que lleve a cabo un sujeto o grupo debe comprenderse, en consecuencia, atendiendo a la situación espacio-temporal e histórico-social en la que se produce. Esta propuesta de Bajtín es ampliada por Kristeva

²² De acuerdo con Fairclough y Wodak (1997), los diferentes tipos de análisis críticos del lenguaje que engloban los ECD se han desarrollado en el marco del marxismo occidental: “In broad terms, Western Marxism has given considerably more emphasis than other forms of Marxism to cultural dimensions of societies” (p. 260). Esta corriente incluye a figuras y movimientos clave del pensamiento social y político del siglo XX, como Gramsci, la escuela de Frankfurt y Althusser. Teniendo en cuenta estos antecedentes, así como la multiplicidad de enfoques existentes dentro del campo de los ECD, una de las maneras en que se concibe la noción de *ideología* es como “particular ways of representing and constructing society which reproduce unequal relations of power, relations of domination and exploitation (...). It is useful to think of ideology as a process which articulates together particular representations of reality, and particular constructions of identity, especially of the collective identities of groups and communities” (Fairclough y Wodak, 1997, pp. 275-276). Una definición similar es la que también postula Fairclough (2003): “Ideologies are representations of aspects of the world which contribute to establishing and maintaining relations of power, domination and exploitation. They may be enacted in ways of interaction (...) and inculcated in ways of being identities (2003, p. 218). En ambas definiciones, se entiende el concepto de ideología como representaciones y construcciones usualmente falsas o infundadas de la sociedad (Fairclough y Wodak, 1997).

(1986) quien, partiendo de los trabajos del autor, presenta la noción de *intertextualidad*, concepto que permite observar toda práctica discursiva como una cadena: se construye sobre la base de discursos anteriores –ya sea reproduciéndolos, reelaborándolos, reaccionando a ellos– y, al mismo tiempo, se encuentra disponible para ser empleada de la misma forma por discursos posteriores. Para los ECD, ambos aportes resultan de suma importancia puesto que dicho campo de estudio presta especial atención a la intertextualidad y a la recontextualización de los discursos que se encuentran en conflicto y compiten por el predominio (Kaplan, 2004; Wodak, 2003).

Ahora bien, esta dimensión dialógica del lenguaje no solo implica reconocer su polifonía, sino también que los “linguistic signs (words and longer expressions) are the material of ideology, and that all language use is ideological. Linguistic signs are regarded as «an arena of class struggle»: one “focus of class struggle is over the meanings of words” (Fairclough y Wodak, 1997, p. 262). De acuerdo con la perspectiva de los ECD, el lenguaje no posee poder en sí mismo, sino que lo obtiene mediante el empleo que las personas o los grupos dominantes hacen de él; es así que el análisis de los modos en que se utilizan las formas lingüísticas en diferentes manifestaciones y manipulaciones de poder supone un objetivo de vital interés. Tal como señala Wodak,

el lenguaje constituye un medio finamente articulado para las diferencias de poder existentes en las estructuras sociales jerárquicas (...). Son muy pocas las formas lingüísticas que no se hayan visto, en uno u otro momento, obligadas a ponerse al servicio de la expresión del poder (Wodak, 2003, p. 31).

Precisamente, una contribución esencial para los ECD a la hora de abordar la relación entre lenguaje y sociedad es la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), teoría elaborada por Halliday (2001; Halliday y Matthiessen, 2014), que recoge la tradición de la Lingüística Crítica (LC) desarrollada en Gran Bretaña durante la década de 1970 (Kaplan, 2004).

3.13.1 La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF)

Como es sabido, una de las premisas fundamentales de la LSF es que el lenguaje constituye una semiótica social (Montemayor-Borsinger, 2018). Su función primordial es crear y expresar significados en un contexto determinado:

[E]l principio básico de organización en la descripción lingüística es el SISTEMA²³. El lenguaje es conceptualizado como un potencial semiótico; es decir, como un sistema de opciones semánticas, de entre las que el emisor selecciona aquellas que le permiten transmitir mejor su mensaje al interlocutor o lector. Las opciones disponibles dependen de los variados aspectos del contexto de uso lingüístico (Kaplan, 2004, pp. 55-56).

²³ El empleo de la mayúscula responde al original.

La LSF se ocupa, entonces, de analizar cómo influyen en la estructura léxico-gramatical de los textos –o discursos– las características del contexto social y cultural en el que se producen. De esta manera, el enfoque de la LSF también concibe el vínculo entre discurso y sociedad en términos de una relación dialéctica, “al sugerir que los textos se generan en contextos de cultura, visualizados como la suma de todos los significados expresables en una cultura determinada” (Montemayor-Borsinger, 2018, p. 1). El conocimiento del contexto permite entrever qué elecciones léxico-gramaticales pueden llegar a tener lugar. A su vez, conocer los aspectos léxico-gramaticales posibilita alcanzar una comprensión del contexto.

De acuerdo con el enfoque propuesto por la teoría lingüística de la LSF, el lenguaje tiene como función la creación de significados, proceso que se inicia con la elección de estos últimos y finaliza con su estructuración, llevándose a cabo de manera simultánea en tres planos, también denominados *metafunciones* (Kaplan, 2004). La primera de ellas es la *metafunción ideacional* y refiere al contenido, es decir, a aquello de lo que se trata, a los hechos o las experiencias que el emisor desea transmitir. En este caso, el centro del análisis lo ocupa la estructura gramatical a nivel de la cláusula: qué tipo de participantes, verbos –procesos– y circunstanciales son elegidos para representar eventos.

Respecto del segundo plano de significado, este se corresponde con la *metafunción interpersonal*, y remite al tipo de interacción involucrada. Aquí el estudio de los significados interpersonales tiene por objetivo analizar las elecciones que realiza el emisor para “manejar las interacciones con otro(s): estos significados señalan cómo el emisor toma posición en relación con su interlocutor, y esta toma de posición se refleja en particular en las elecciones léxico-gramaticales que se hacen en los sujetos gramaticales y las desinencias verbales” (Montemayor-Borsinger, 2018, p. 98).

Finalmente, la última metafunción es la *textual* y se vincula con los significados textuales, es decir, con las distintas posibilidades de organizar los dos planos de significado anteriores en un todo coherente, en mensajes funcionales. A este respecto, el análisis atiende las decisiones realizadas por el emisor a nivel del sistema de *tema* y *rema*. En el marco de la LSF, el tema constituye el punto de partida del mensaje y se ubica en primera posición. Esta primera posición permite dar cuenta de cómo se elige desarrollar el texto o discurso y, en tal sentido, orienta a quien lo lee o escucha: “A nivel semántico-discursivo, la sucesión de los temas de un texto constituye su esqueleto, su andamiaje o su «método de desarrollo»” (Montemayor-Borsinger, 2018, p. 102). Mientras que la información dada o conocida suele ubicarse en el tema, el rema –en segunda posición– aporta usualmente la información nueva. No obstante, y dependiendo de cuáles sean las intenciones del

emisor, esta organización de la información puede modificarse; en consecuencia, el tema contendrá información nueva y el rema, por el contrario, información ya dada.

Un concepto clave dentro de este enfoque que propone la LSF es el de *registro*, definido como “la consecuencia lingüística de la interacción de las tres variables contextuales de la situación comunicativa” (Kaplan, 2004, p. 56) que Halliday denomina *campo*, *tenor* y *medio*²⁴. Dicho de otro modo, estas tres variables influyen en las metafunciones o planos de significados que acaban de describirse.

Por un lado, la variable campo se vincula con los tópicos y la actividad que está teniendo lugar; es decir que afecta a la elección y producción de significados ideacionales que realice el emisor. Por su parte, la variable tenor “indica la relación entre los participantes, al aportar información relevante acerca de dicha relación interpersonal o del tipo de distancia social entre ellos” (Kaplan, 2004, p. 56). En tal sentido, esta segunda variable influye en los significados interpersonales que “brindan distintas posibilidades de intercambiar estas representaciones [las producidas a partir de los significados experienciales] entre interlocutores con distintos [o equivalentes] grados de poder entre sí” (Montemayor-Borsinger, 2018, p. 96). Finalmente, la variable medio refiere al rol que juega el lenguaje en la situación comunicativa que está teniendo lugar. De esta manera, afecta la elección y producción de los significados textuales que permiten organizar los otros dos significados en un todo coherente. En tal sentido, comprende dos aspectos: el *medio*, relacionado con la manera elegida para transmitir el mensaje en función de si se emplea la lengua hablada o escrita, si el lenguaje es formal o informal; y el *modo*, que refiere al modo retórico elegido para el intercambio.

En la tabla que presentamos a continuación, se sintetiza la relación recíproca entre las variables contextuales y los tres planos de significado o metafunciones que distingue la LSF:

²⁴Tomamos en consideración las aclaraciones que realiza Montemayor-Borsinger (2016, 2018) respecto del empleo que se hace del término *modo* en las ediciones en español de las obras de Halliday. De acuerdo con esta autora, las traducciones en lengua española deberían respetar la distinción que realiza Halliday entre los términos *mood* y *mode*. Estas dos voces corresponden a niveles de significado distintos dentro de la teoría de la LSF: mientras que la primera refiere a “la estructura léxico-gramatical característica de la cláusula como intercambio (...), y abarca el concepto de modo verbal de las gramáticas tradicionales, es decir, los modos indicativo, imperativo, subjuntivo, etcétera” (Montemayor-Borsinger, 2018, p.97), la palabra *mode*, en cambio, alude al medio de comunicación elegido por el emisor –por ejemplo, si es oral o escrito–. En tal sentido, Montemayor-Borsinger propone que una posible forma de evitar este uso ambiguo que se hace de la palabra *modo* sería emplearla únicamente para traducir *mood* e incorporar la voz *medio* para traducir *mode*.

Tabla 1

Relación recíproca entre las variables contextuales y los tres planos de significado que distingue la LSF (Montemayor-Borsinger, 2014, p.60)

Qué: campo	Quiénes: tenor	Cómo: medio/modo
Qué está pasando, el proceso social del que se trata, de qué se está hablando/escribiendo	Quiénes están involucrados, sus distintos roles sociales, cómo se relacionan entre sí (emisor con su audiencia)	Cómo se expresa, el medio de comunicación elegido según si es lengua hablada o escrita, formal o informal, el rol jugado por la lengua
Estos tres aspectos del contexto de situación influyen en los tres planos de significados o metafunciones:		
Campo influye en los significados de tipo experiencial, que construyen un modelo de experiencia del mundo y transmiten determinada imagen de la realidad	Tenor influye en los significados de tipo interpersonal, que representan relaciones sociales	Modo/Medio influye en los significados de tipo textual, que crean mensajes relevantes al relacionar y ordenar significados interpersonales e ideacionales
Estos tres planos de significados remiten a tres sistemas de opciones a nivel gramatical que se plasman simultáneamente en la lengua en uso:		
<p>Ideacional:</p> <p>Diferentes representaciones realizadas por estructuras de "Transitividad" (verbos del hacer, del hablar o del pensar con participantes y circunstanciales asociados) combinadas por medio de la coordinación, la subordinación, la expansión o la proyección</p>	<p>Interpersonal:</p> <p>Diferentes opciones en la enunciación: orden, ofrecimiento, declaración o pregunta, realizadas por diferentes estructuras de "Modo" (sujeto gramatical y verbo conjugado) y modalidad</p>	<p>Textual:</p> <p>Diferentes opciones en el nivel de la organización del mensaje, realizadas por "Tema-Rema" y "Dado-Nuevo". Tema es el punto de partida del mensaje. Tema es generalmente Dado, pero no necesariamente</p>

Seguidamente, nos referiremos al Sistema de la Valoración (Martin y White, 2005), herramienta teórico-metodológica cuyos fundamentos se enmarcan dentro de la corriente de la LSF y

que comprende una ampliación de las investigaciones sobre la metafunción interpersonal, puesto que se ocupa del estudio de la evaluación en el lenguaje. Esta última es entendida “como un tipo de información que concierne a la expresión verbal de sentimientos, creencias y valores” (Kaplan, 2004, p. 53).

3.13.2 Sistema de la Valoración

Como anticipamos en el apartado anterior, el Sistema de la Valoración (SVA) –también denominado Teoría de la Valoración; en inglés, *Appraisal* o *Appraisal Theory*²⁵– comprende un desarrollo posterior de una de las tres metafunciones que distingue Halliday (2001; Halliday y Matthiessen, 2014) dentro de la LSF: la metafunción interpersonal. En tal sentido, este enfoque brinda un conjunto de categorías y subcategorías conceptuales para caracterizar de manera sistemática los recursos lingüísticos mediante los cuales se expresa la subjetividad e intersubjetividad en el discurso. Precisamente, en el caso de la investigación que nos ocupa –y tal como hemos señalado al inicio del presente capítulo–, el SVA nos permite abordar los posicionamientos actitudinales que se manifiestan, de forma implícita o explícita, en las reflexiones que expresan los lingüistas en torno a sus elecciones y experiencias con las lenguas, pero también respecto de otros aspectos que aparecen vinculados en sus relatos autobiográficos con tales experiencias y elecciones.

El SVA se inicia a partir del trabajo de investigación llevado a cabo en el área de educación, hace aproximadamente 30 años, por el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sidney, en el que participaron, entre otros investigadores, lingüistas pertenecientes a la corriente de la LSF. En sus comienzos, el proyecto se denominaba *Write it right* y formaba parte del programa *New South Wales Disadvantaged Schools*, que se desarrolló en Australia con el fin de atender las dificultades y requerimientos que presentaban los alumnos de la escuela secundaria para comprender discursos científicos, tecnológicos y mediáticos y poder, en consecuencia, desempeñarse de manera eficaz en materias como artes visuales, geografía, historia y literatura inglesa. Una vez finalizado, el estudio

²⁵ Aunque los innumerables trabajos publicados en inglés realizan un uso indistinto de ambas denominaciones –hecho que también puede observarse en el empleo de las denominaciones en español–, consideramos pertinente traer a colación las palabras de Martin (2017), quien a este respecto sostiene: “In late 2012 I was approached by a very concerned research student who reported that some people were saying ‘Appraisal Theory’ wasn’t a theory at all, but just a description. To which I replied: “Yes, of course. That’s right. Systemic Functional Linguistics (...) is the theory. APPRAISAL is a description of resources for evaluation in English” (p. 22). De hecho, el autor señala que, en el primer capítulo de su libro, *The Language of Evaluation* (2005), White y él mismo explicitaron que el modelo de la valoración que proponían se desarrolla dentro de la teoría de la LSF e introduce recursos de evaluación en relación con dimensiones relevantes de esa teoría. En tal sentido, Martin advierte: “colleagues working with APPRAISAL, and I include myself among them, have made countless references to ‘Appraisal Theory’ in presentations and publications, as a short-hand for a ‘description of APPRAISAL resources in English within the general theoretical framework of SFL’. We need to be more careful” (2017, p. 23). Teniendo en cuenta estas consideraciones, en la presente investigación utilizaremos la denominación *Sistema de la Valoración (SVA)* (Kaplan, 2004; Oteiza y Pinuer, 2019).

permitió concluir que era necesario reforzar en los estudiantes aquellos aspectos vinculados a la variable de tenor –el contexto en que tiene lugar la situación comunicativa, los participantes, su relación y roles sociales– así como las consecuencias retóricas y de posicionamiento social que se asocian a las diferentes opciones léxico-gramaticales disponibles (Kaplan, 2004; Oteíza y Pinuer, 2017; White, 2011).

El proyecto *Write it right* fue el puntapié inicial de un proceso que continuó con el desarrollo y refinamiento del Sistema de la Valoración. Si bien el principal ámbito de aplicación de este enfoque es la enseñanza del inglés como L1 y L2, también se ha consolidado como herramienta teórico-metodológica en otros campos de investigación y en otras lenguas, tal como señalan Kaplan (2009), Oteíza y Pinuer (2017) y Pascual (2019), cuatro referentes de la aplicación de este modelo dentro del ámbito del español. Precisamente, en relación con este último aspecto, encontramos, por solo citar algunas de las numerosas contribuciones existentes, las desarrolladas por Marimón Llorca (2018)²⁶ respecto del empleo de recursos evaluativos en el discurso metalingüístico de la prensa española, así como los aportes de Achugar y Oteíza (2009) y Oteíza y Merino (2012)²⁷ al análisis de la construcción de la identidad étnica y lingüística. A estos trabajos, se suman los múltiples estudios producidos en el campo del análisis del discurso histórico, que emplean las herramientas ofrecidas por esta perspectiva para analizar, por ejemplo, la construcción de la memoria y la violación de los derechos humanos durante los períodos dictatoriales en Latinoamérica (Oteíza, 2009; Oteíza y Pinuer, 2012, 2019; Pinuer y Oteíza, 2013), los conflictos armados y su representación en noticias y discursos políticos en Venezuela (Kaplan, 2007), y la representación de las Madres de Plaza de Mayo y de la violación de los derechos humanos en la prensa argentina (Pascual, 2014b, 2017). Por último, también encontramos aportes que aplican el SVA al abordaje de la evaluación en discursos

²⁶ En su trabajo, Marimón Llorca aborda qué papel desempeñan los mecanismos lingüísticos de valoración en el marco de las estrategias argumentativas que dan fundamento a las denominadas “Columnas sobre la Lengua”. Estos textos se publican en la prensa con regularidad, son firmados por un mismo autor –en el caso de este estudio, fueron escritas por Julio Casares para el diario *ABC* entre marzo de 1959 y enero de 1964– y su propósito es exponer de manera divulgativa diferentes cuestiones relacionadas con el lenguaje: “En ellos se recibe y rechaza, se cuestiona, se valora, se justifica o estigmatizan modos de expresión –usos de la lengua– que, finalmente siempre suponen algún tipo de toma de postura en relación con la norma lingüística y social dominante” (Marimón Llorca, 2018, p. 170).

²⁷ Por un lado, Achugar y Oteíza (2009) exploran cómo los medios de comunicación reproducen y cuestionan las ideologías lingüísticas sobre el monolingüismo y el bilingüismo en una comunidad fronteriza del suroeste de Estados Unidos. Para ello, las autoras analizan, en artículos de periódicos locales, las formas particulares en que estas ideologías lingüísticas se construyen y reconstruyen a través de elecciones lexicogramáticas y discursivas que evalúan y posicionan las lenguas y a sus usuarios. Entre los recursos lingüísticos identificados mediante los que se negocian ideologías lingüísticas contrapuestas, se incluyen la concesión, la modalidad y la polaridad. Por otro lado, Oteíza y Merino (2012) examinan las formas particulares en que adolescentes mapuche de Santiago y Temuco –Chile– expresan y valoran su identidad mapuche. En tal sentido, las autoras se proponen demostrar que los adolescentes mapuche “negotiate naturalized ideological positions about their identity and what is considered ‘normal’ in their urban communities” (p. 297). A este respecto, se destaca, entre los recursos evaluativos empleados por los adolescentes, el uso de expresiones modalizantes –*así como, como que, realmente, cosas así*– mediante las cuales definen su identidad mapuche y revelan las tensiones, contradicciones y limitaciones que operan en torno a sus afiliaciones con esta comunidad.

especializados (López Ferrero, 2008), así como al estudio de los significados interpersonales en la alfabetización académica (Navarro, 2014), entre otros.

Como sostiene White (2011, 2015), el aparato conceptual y metodológico que brinda este modelo está en constante desarrollo y expansión. Al hecho de que pueda ser aplicado en el estudio de la evaluación en el lenguaje²⁸ de distintos dominios discursivos –como permiten observar los aportes previamente mencionados– debe agregarse que dicha aplicación, a su vez, puede implicar el refinamiento, la ampliación o reformulación de alguna o varias de sus categorías, e incluso la elaboración de nuevas, aspecto que da cuenta de la flexibilidad que lo caracteriza. A continuación, nos ocuparemos de presentar y describir los subsistemas y categorías que componen el SVA.

3.13.2.1 Definición de valoración y los dominios semánticos del SVA

Como primer paso para adentrarnos en el marco propuesto por el SVA, debemos precisar que el concepto de *valoración* para este enfoque es entendido como la construcción discursiva de la actitud y de la posición intersubjetiva:

La valoración es, por lo tanto, un término de amplio alcance, que incluye todos los usos evaluativos del lenguaje, mediante los cuales los hablantes y escritores no sólo adoptan posturas de valor particulares, sino que, además, negocian dichas posiciones con sus interlocutores (Kaplan, 2004, p. 58).

En otras palabras, el SVA se propone como objetivo explorar de qué modo y con qué fines retóricos los hablantes y autores asumen una postura actitudinal –ideológica– respecto del contenido experiencial de sus enunciados, una postura en relación con sus interlocutores –reales o potenciales– y, por último, una postura hacia la heteroglosia del contexto intertextual en el que se producen y operan sus discursos. Cada una de estas posturas se vincula, respectivamente, con las tres funciones que, de acuerdo con el SVA, cumple el empleo evaluativo del lenguaje: expresar el posicionamiento del hablante o escritor y, al hacerlo, reflejar su sistema de valores, así como el de su comunidad; establecer y mantener relaciones entre los participantes de la situación comunicativa; y organizar el discurso.

²⁸ De acuerdo con Pascual (2019), un aspecto no menor al momento de trabajar dentro del campo de la evaluación en el discurso es la terminología a emplear, concretamente las denominaciones *lenguaje evaluativo* y *evaluación en el lenguaje*. En consonancia con los postulados del Sistema de la Valoración, la autora sostiene que debería emplearse la segunda denominación, puesto que si bien “resulta innegable que existe un conjunto de lexemas, frases idiomáticas, metáforas y otras formas léxico-gramaticales de realización específica de la evaluación, afirmar que las actitudes, los posicionamientos y las valoraciones se codifican estrictamente a través de ese conjunto de recursos sería no solo incorrecto, sino de un profundo desconocimiento sobre la operación del discurso, que siempre es situado y codependiente de su contexto” (2019, p. 180).

Un aspecto a destacar de esta perspectiva es que pone el acento en la función social que juegan “las formas evaluativas del lenguaje” (Pascual, 2019, p. 180) no solo como medio a través del que los hablantes y escritores expresan sus sentimientos y adoptan determinados puntos de vista a nivel subjetivo, sino también como instrumento mediante el que se comprometen con posiciones de valor determinadas socialmente, alineándose y desalineándose con los sujetos sociales que defienden tales posiciones (White, 2011).

Habiendo explicitado la noción de valoración y los tres tipos de posicionamientos a los que refiere, pasaremos a introducir los tres *dominios semánticos*, también denominados *subsistemas*, en los que el SVA divide los recursos evaluativos: la *actitud*, el *compromiso* y la *gradación*. El dominio de la actitud se vincula con los significados mediante los que el hablante –ya sea de forma oral o escrita– atribuye una evaluación intersubjetiva a los participantes y procesos. Estos significados pueden estar relacionados tanto con respuestas emocionales como también con sistemas de valores culturalmente determinados²⁹. El subsistema del compromiso incluye los significados mediante los cuales el hablante reconoce o ignora “la diversidad de puntos de vista que sus emisiones ponen en juego y por medio de las cuales negocian un espacio interpersonal para sus propias posiciones dentro de esa diversidad” (White, 2000, p. 2). Por último, el dominio de la gradación remite a los significados por medio de los que el emisor intensifica o disminuye la fuerza de sus enunciados y gradúa el foco de sus categorizaciones semánticas.

En este punto, es necesario resaltar que para la perspectiva del SVA, la valoración “no está constreñida a una parte específica del texto, sino que se encuentra acumulativamente codificada en toda su extensión” (Oteíza y Pinuer, 2019, p. 213). Asimismo, las instancias valorativas pueden ser inscriptas –explícitas–, pero también pueden estar evocadas –implícitas–, siendo este último caso el más problemático para su abordaje, puesto que su interpretación dependerá de las implicaturas, inferencias y asociaciones que haga el interlocutor a partir de su propio sistema de creencias y valores. A este respecto, White (2011) señala: “appraisal proposes a distinction between what it terms «inscribed» evaluation, where the positive/negative assessment is directly inscribed in the discourse through the use of attitudinal lexis, and what it terms «invoked» evaluation, where it is not possible to isolate such explicitly attitudinal vocabulary” (p. 18). Si las valoraciones están

²⁹ Estos sistemas de valores culturalmente determinados remiten a esquemas de valores propios de la cultura occidental. En consecuencia, una de las advertencias que realiza White (2000, 2011) es que los dominios que conforman el SVA –en especial, el de la actitud– no pueden aplicarse automáticamente a discursos provenientes de otras culturas que no sean de Occidente. En ese caso, White recomienda su reelaboración.

evocadas, es muy posible que se encuentren codificadas en toda una frase o cláusula y que el lenguaje empleado sea indirecto o metafórico (Oteíza y Pinuer, 2019)³⁰.

Podemos observar cómo el marco propuesto por el SVA comprende la evaluación de una manera conceptual y considera tanto su codificación gramatical como léxica en la construcción de patrones valorativos desplegados en el discurso. En tal sentido, un concepto relevante dentro de este enfoque es el de *prosodia valorativa*, empleado por Martin y White (2005) para explicar cómo los significados interpersonales se extienden a lo largo de todo el discurso en un proceso que denominan *propagación*. A partir de la identificación de patrones valorativos, se puede establecer qué tipo de opciones valorativas predominan, es decir, qué clave valorativa se construye en un discurso determinado.

Antes de continuar con la descripción de cada uno de los subsistemas, debe señalarse que la presente investigación trabaja únicamente con el subsistema de la actitud, puesto que constituye el recurso principal para evaluar, en tanto es el dominio que reúne los significados por medio de los cuales el hablante establece sus valoraciones (Pascual, 2014a, p. 75). Mediante la evaluación, el emisor no solo asume posicionamientos, sino que también construye personas textuales y negocia sus posicionamientos, así como las relaciones interpersonales. Los subsistemas de compromiso y gradación pueden comprenderse como dominios auxiliares que contribuyen a la actitud (Pascual, 2014a). Mientras que el compromiso se relaciona con la asignación de las actitudes y el juego de voces asociadas con las diferentes posturas en el discurso, la gradación incluye los recursos para el refuerzo o la mitigación de la actitud.

Teniendo en cuenta las consideraciones que acabamos de exponer, la descripción que se brinda de este primer subsistema en la siguiente sección atiende solo los aspectos generales, ya que se aborda toda su complejidad en el capítulo correspondiente a la metodología de nuestro estudio.

3.13.2.1.1 Subsistema de actitud

El subsistema de la actitud reúne aquellos significados que dan cuenta de los tipos de valoraciones que pueden atribuirse a personas, cosas y situaciones. De acuerdo con Kaplan, “se clasifican como actitudinales todos los enunciados que transmiten una evaluación positiva o negativa, o que pueden interpretarse como una invitación al lector a suministrar sus propias evaluaciones negativas o positivas” (2004, p. 60). Las valoraciones dentro de este subsistema se

³⁰ Este aspecto será retomado en el capítulo siguiente, correspondiente a las consideraciones metodológicas del presente estudio.

agrupan en tres áreas o dimensiones semánticas, denominadas *afecto*, *juicio* y *apreciación*, y pueden tener una carga valorativa negativa (-VA) o una carga valorativa positiva (+VA).

El afecto, por un lado, se vincula con la respuesta emocional y con la disposición, es decir, refiere a la caracterización de los fenómenos en función de las emociones y los sentimientos. Estas respuestas emocionales pueden ser propias del hablante o escritor o pueden ser reportes de respuestas emocionales de terceros.

Con relación al juicio, esta área semántica remite a la valoración del comportamiento de las personas. De acuerdo con White (2000), comprende aquellos significados mediante los que se valora el comportamiento humano en base al conjunto de normas institucionalizadas. El juicio puede entenderse como la institucionalización de las emociones, puesto que aquí el hablante valora a un participante humano en relación con sus actos o disposiciones, siempre teniendo como marco de referencia las normas sociales y las expectativas sociales. Es en este sentido que las valoraciones de juicio dependen directamente de la situación cultural e ideológica en la que operan. A este respecto, Kaplan sostiene:

La manera en que las personas evalúan la moralidad, legalidad, capacidad u otras características de la conducta humana está siempre determinada por la cultura en la que viven, así como por sus propias experiencias y creencias individuales. De modo que cabe siempre la posibilidad de que un mismo suceso sea valorado con juicios de diferente naturaleza, según sea la posición ideológica de quien los emite (Kaplan, 2004, p. 64).

Por último, el área semántica correspondiente a la apreciación comprende la evaluación de objetos, procesos, constructos, textos e incluso fenómenos naturales, en función de principios estéticos y otros sistemas de valor social. Es necesario aclarar que los seres humanos también pueden ser valorados a través de la apreciación, pero solo cuando se los considera más como entidades y no como participantes con comportamiento (White, 2000). Al igual que ocurre con las evaluaciones de juicio, las valoraciones de apreciación también pueden considerarse como institucionalizaciones de las emociones y están más orientadas a la entidad evaluada que al sujeto evaluador.

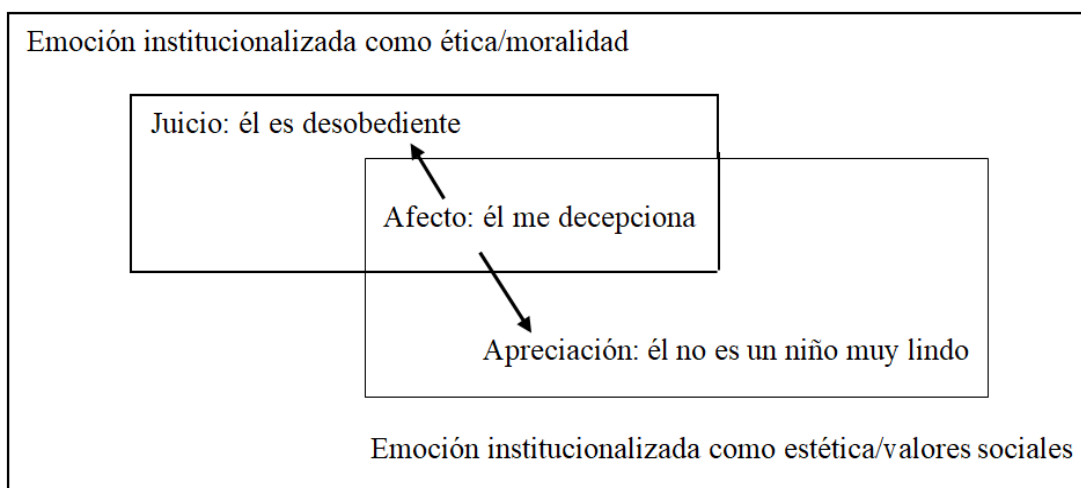
Asimismo, White (2011) señala que las tres áreas semánticas identificadas se encuentran estrechamente ligadas, puesto que todas se vinculan con la expresión de sentimientos, si bien la base de esos sentimientos varía:

Under Affect, the action of emotion is directly indicated – feelings are presented as the contingent, personalized mental reactions of human subjects to some stimulus. But under both Judgement and Appreciation, these “feelings” are institutionalized in some way and are recast as qualities which inhere in the evaluated phenomenon itself (White, 2011, p. 19).

Esta interrelación entre los tres dominios que comprende el subsistema de la actitud puede observarse en la figura que se presenta a continuación:

Figura 1

Interrelación de las valoraciones de afecto con las valoraciones de juicio y apreciación (Fuente: White, 2011, p. 20. La traducción es propia)



3.13.2.1.2 Subsistema de compromiso

Como anticipamos, el subsistema de compromiso se vincula con los recursos lingüísticos empleados por el hablante “para adoptar una postura, tanto con respecto a los valores de actitud movilizados en el texto, como en relación a los oyentes o lectores a los que se dirige su discurso” (Kaplan, 2007, p. 115). Si bien White (2000) reconoce que los recursos léxico-gramaticales que engloba el subsistema de compromiso guardan estrecha relación con conceptualizaciones tales como *modalidad epistémica*, *evidencialidad*, *polaridad* –así como el subsistema de gradación puede vincularse con los conceptos de *intensificación* y *mitigación*–, toma distancia de estas formulaciones, ya que considera que entienden al emisor y al receptor exclusivamente en términos individualistas y a sus enunciados de forma aislada. El SVA, en cambio, al verse influenciado por las nociones bajtinianas de heteroglosia e intertextualidad, los concibe “como sujetos sociales que negocian significados que incluyen y reflejan estructuras y condiciones sociales” (White, 2000, p. 19)³¹.

³¹ A modo de ejemplo, el autor explica la diferencia entre ambas perspectivas a través del análisis de “quizás” y “creo que...”, dos expresiones con valor modal: “En el modelo individualista (...), se considera que un valor modal como «quizás» o «Creo que...» actúa para indicar la incertidumbre o la falta de compromiso, o de confianza en los valores de verdad por parte del hablante individual. Es decir, se considera como epistémico, como un reflejo del habitual estado de conocimiento del hablante en relación con cierto contenido proposicional. En la perspectiva heteroglósica, más que

La diferenciación básica dentro del subsistema de compromiso se establece entre dos grandes dimensiones: por un lado, el *compromiso monoglósico* o *monoglosia* y, por el otro, el *compromiso heteroglósico* o *heteroglosia*. La primera de estas dimensiones remite a los significados mediante los que el emisor ignora la diversidad de voces presente en toda situación comunicativa: “se rechaza o se niega el imperativo dialógico inherente al proceso de comunicación” (Kaplan, 2007, p. 118). Para el enfoque del SVA, estos enunciados *no dialogizados* se consideran equivalentes a las aseveraciones declarativas y entran en relación de tensión con posibles enunciados alternativos o contradictorios³².

La heteroglosia, en cambio, engloba los significados que reconocen en el discurso la existencia de otras voces y posturas diferentes. Dentro de esta segunda dimensión, los recursos lingüísticos se distinguen en función de dos categorías: la *extravocalización* y la *intravocalización*. Los recursos de extravocalización incorporan en el discurso fuentes externas a la voz del hablante y corresponden a lo que tradicionalmente se denomina como discurso referido, reproducido, citado o reportado. Los recursos de intravocalización, en cambio, “reflejan la voz interna del hablante o autor del texto, quien asume la responsabilidad por los enunciados emitidos” (Kaplan, 2007, p. 119), es decir, destacan la voz del emisor por sobre la diversidad de voces³³. La figura que presentamos a continuación sintetiza la organización del subsistema de compromiso:

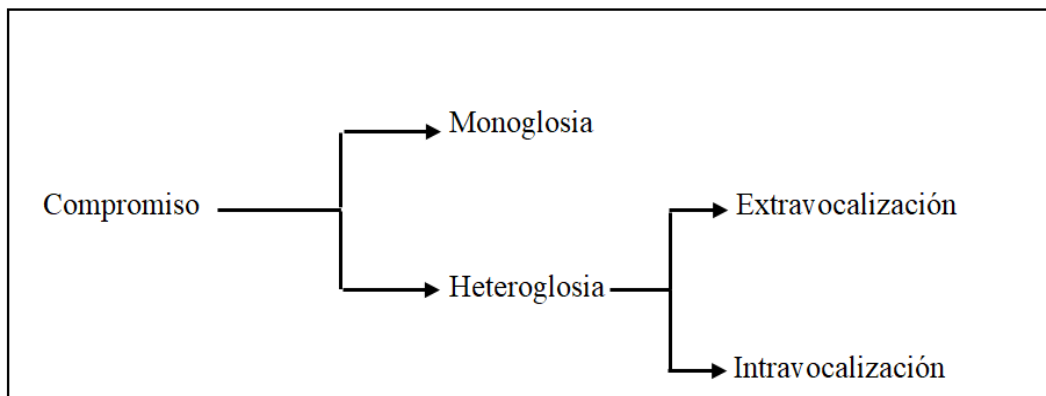
reflejar necesariamente el conocimiento del hablante, puede considerarse que señala además, o de manera alternativa, que los significados en juego están sujetos a negociación heteroglósica. El valor modal puede no estar en absoluto conectado con la duda o con la ambigüedad, y puede ser usado, en cambio, para hacer que se reconozca la actitud hostil o agresiva de una proposición particular, la voluntad del hablante de negociar con quienes sostengan un punto de vista diferente, o la deferencia del hablante hacia esas perspectivas alternativas. Los términos de esa negociación variarán de acuerdo con el contexto de situación y, en particular, con las relaciones sociales que se entablan entre el hablante y la audiencia” (White, 2000, p. 21).

³² En su estudio sobre la evaluación en el lenguaje dentro del campo de la transmisión pedagógica de memorias históricas, Oteíza y Pinuer (2019) mencionan que, entre los recursos que podrían construir una orientación monoglósica, se encuentran las nominalizaciones así como las construcciones impersonales y pasivas.

³³ A modo de ilustración, presentamos dos ejemplos que reformulan los citados por Kaplan (2004, p. 69): extravocalización, “José nos ha dicho que cree que esta es una mala idea” –extravocalización–. “Considero que esta es indudablemente una mala idea” –intravocalización–.

Figura 2

Organización del subsistema de compromiso (Fuente: Kaplan, 2004, p. 69)



Una segunda distinción que se realiza al interior de la dimensión de heteroglosia, y que constituye un parámetro para variar el grado de compromiso heteroglósico, es la diferenciación entre los recursos que se consideran de *expansión dialógica* y los recursos que remiten a la *contracción dialógica* (Kaplan, 2004; White, 2000, 2011). Mientras que los primeros establecen una postura de apertura hacia otras voces y posiciones alternativas que se señalan como autorizadas, posibles o probables, al tiempo que amplían “el potencial del texto para construir la diversidad heteroglósica” (Kaplan, 2004, p. 70), los de contracción dialógica, por el contrario, se emplean para contradecir, rechazar o confrontar esas voces alternativas y, en consecuencia, limitan la posibilidad de interactuar con otras posturas.

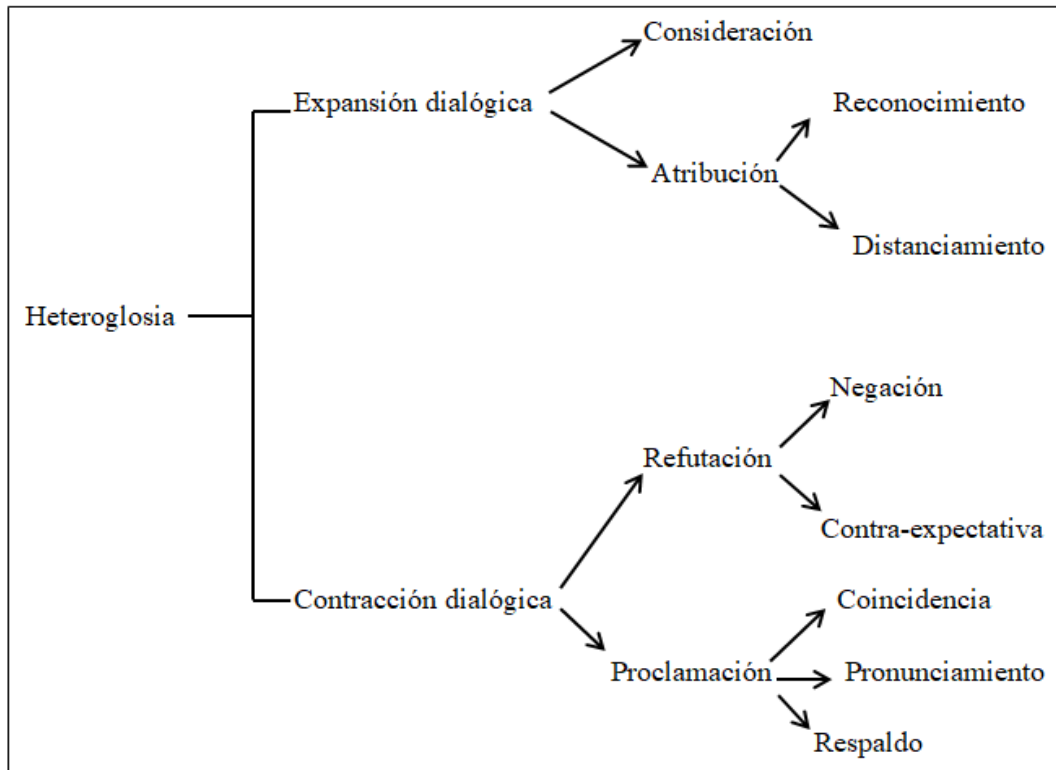
De acuerdo con Martin y White (2005) y White (2000, 2011), los recursos de expansión dialógica se organizan en las siguientes dos categorías: *consideración* y *atribución*. Por un lado, los recursos de consideración refieren a formulaciones que evocan posibilidades dialógicas, es decir el hablante invoca o tiene en cuenta puntos de vista distintos del suyo y, de esta manera, “indica que aunque esté muy comprometid[o] con su evaluación, esta no es sino una más entre varias otras posibles en ese contexto comunicativo” (Kaplan, 2007, p. 120). Dentro de la consideración, se incluyen, por ejemplo, formulaciones deductivas y de evidencia, formulaciones que presentan la probabilidad o posibilidad de la propuesta en cuestión y preguntas retóricas. Por otro lado, en relación con los recursos correspondientes a la categoría de atribución, se encuentran los de *reconocimiento*, es decir, aquellos que únicamente reportan las palabras o puntos de vista de voces externas –por ejemplo, verbos de decir, sin aparente carga valorativa–, y los recursos de *distanciamiento*, por medio de los cuales el hablante se separa de la proposición que introduce en su discurso.

Finalmente, los recursos de contracción dialógica también se distribuyen en dos categorías: *refutación* y *proclamación*. La refutación implica el rechazo directo o la contradicción de la posición dialógica opuesta. Esta categoría comprende, a su vez, dos subcategorías: la *negación*, mediante la cual el emisor “reconoce e introduce en el discurso una posición positiva alternativa, para rechazarla al mismo tiempo” (Kaplan, 2007, p. 122), y la *contraexpectativa* o *concesión*. En este último caso, el hablante toma en cuenta las posibles expectativas de los interlocutores –reales o potenciales– para contradecirlas a medida que avanza el discurso. Aquí predominan las conjunciones adversativas, adverbios y locuciones adverbiales de concesión, de contraste, de tiempo y de causa.

Con relación a la categoría de proclamación, esta señala que el emisor está completamente involucrado con el punto de vista que asume en su discurso e incrementa en el interlocutor el riesgo interpersonal de manifestar una postura opuesta. La proclamación también se encuentra dividida en distintas subcategorías: *coincidencia*, *pronunciamiento* y *respaldo*. Por un lado, la coincidencia implica que el hablante presenta su proposición como dada o irrefutable, ya que coincidiría con lo que cree la mayoría. En este sentido, la coincidencia puede dar lugar a la función retórica de generar un acercamiento mayor entre el emisor y el interlocutor. La subcategoría de pronunciamento remite a aquellos recursos mediante los cuales el emisor se presenta explícitamente como responsable de sus enunciados, por ejemplo, interviniendo en su propio discurso. Por último, el respaldo señala el apoyo del hablante a la certeza o validez del enunciado atribuido (Kaplan, 2004, 2007). La imagen que brindamos en la página siguiente ilustra cómo se organiza la dimensión del compromiso heteroglósico:

Figura 3

Organización del compromiso heteroglósico (Fuente: Kaplan, 2004, p. 72)



3.13.2.1.3 Subsistema de gradación

El último subsistema que comprende el SVA es el de gradación y refiere, precisamente, a la posibilidad de graduar las valoraciones en el discurso. Es decir, constituye “un espacio semántico de escala que está relacionado con la manera en que los hablantes intensifican o disminuyen la fuerza de sus enunciados y gradúan, desdibujando o agudizando, el foco de sus categorizaciones semánticas” (Kaplan, 2004, p. 72). Tal como señalan Oteiza y Pinuer (2019), este subsistema puede desplegarse en una gran cantidad de recursos lingüísticos que varían dentro de un campo de práctica social a otro y, de más está decir, de una lengua a otra.

Mientras que los valores de *fuerza* se ubican en una escala de intensidad de baja a alta, los valores de *foco* operan en términos de agudeza y aplican la escala de intensidad a categorías que no son susceptibles de gradación. Es decir que el hablante emplea estos recursos para graduar algo que, inherentemente, no es graduable: “Los emisores utilizan estos valores para evaluar si las entidades poseen un significado experiencial con límites claramente definidos o, por el contrario, imprecisos y desdibujados” (Kaplan, 2007, p. 114). En este sentido, el extremo más agudo de la escala de foco se

puede ejemplificar a través de una expresión como *pura*³⁴ *maldad*, y el extremo más impreciso, borroso o desdibujado, por medio de una construcción como *estaba medio nervioso* (Kaplan, 2007, p. 73).

De acuerdo con Oteíza y Pinuer (2019), se distinguen tres grandes modos en los que puede llevarse a cabo la gradación: *aislado*, *fusión* y *repetición*. El primer modo implica la modificación, a través de un ítem léxico determinado, de una palabra o frase que expresa una valoración de actitud, por ejemplo: *lo que más*³⁵ *sorprendió a la gente*. Con respecto a la fusión, este modo indica que la misma palabra que se emplea contiene, a la vez, un significado valorativo y un significado de gradación, como ocurre en: *la gente se horrorizó*. La fusión también puede producirse, en el caso del español, mediante “la presencia de morfemas [sufijos y prefijos] que producen un efecto de gradación de los significados experienciales y valorativos” (Oteíza y Pinuer, 2019, p. 221), como ocurre, por ejemplo, en: *la situación económica se tornó complicadísima*. Por último, la repetición refiere a la frecuencia con que aparecen las expresiones en el discurso. Es decir que la gradación se produce por efecto de acumulación de instancias en el cotexto³⁶. La figura que presentamos a continuación resume este último subsistema y la totalidad del SVA:

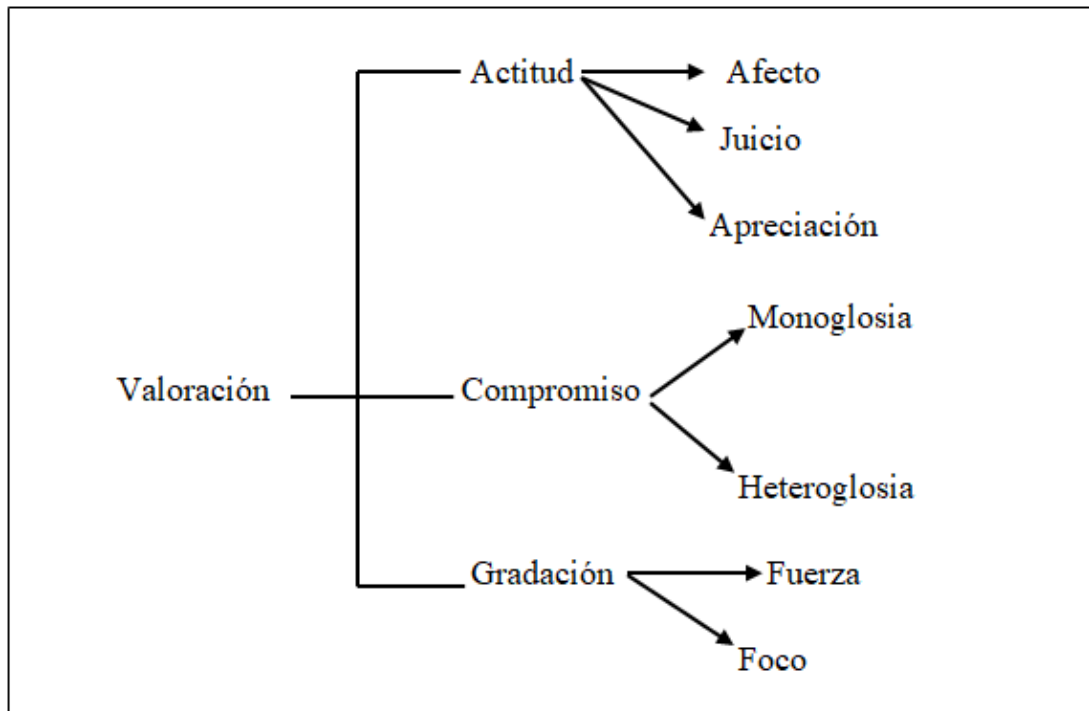
³⁴ El empleo de las negritas en este ejemplo y el que sigue responde al original.

³⁵ El empleo de las negritas en este ejemplo y los que siguen es nuestro.

³⁶ Este subsistema ha sido ampliado con mayor nivel de detalle en las contribuciones realizadas, por un lado, de la mano de Hood (2010) y Hood y Martin (2005) para el campo de la escritura académica en inglés. En sus trabajos, los autores abordan el papel de la gradación en la manifestación de evaluaciones evocadas en el discurso académico. De esta manera, incluyen dentro de la dimensión de fuerza, no solo la intensidad, sino también la cantidad, entendida esta última como una magnitud, que puede expresarse tanto por medio de números específicos como de cifras imprecisas. A través de este recurso, los investigadores pueden cuantificar el alcance de una investigación o su amplitud –extensión–, así como también sugerir la contribución de otros estudios a partir de la distancia transcurrida en el tiempo, tomando como punto de partida el presente. Con respecto a la dimensión de foco, los autores incorporan las subcategorías de *autenticidad*, *vigor* y *especificidad*. Por su parte, Oteíza y Pinuer (2013), en su estudio sobre la construcción simbólica del tiempo en los discursos históricos sobre el pasado reciente en Chile, se centran especialmente en la dimensión de fuerza y proponen: “meanings of quantification of time as *duration* and *sequencing* tend to be expressed in a more congruent way, whereas meanings of intensification of time as *accelerating*, *deepening* and *expectation* tend to be expressed in a more metaphorical manner by means of processes and nominalizations” (p. 43).

Figura 4

Subsistemas y áreas semánticas del SVA (Fuente: Kaplan, 2004, p. 73)



El marco que acabamos de esbozar conjuga, como se ha expuesto a lo largo de esta última sección, los lineamientos generales de los ECD, los aportes realizados por la LSF al análisis de la relación entre lenguaje y sociedad y, dentro de esta última teoría, las herramientas analíticas que ofrece el SVA para abordar la evaluación en el lenguaje.

Consideramos que la perspectiva discursiva adoptada, así como los recursos de análisis para el estudio de la valoración, resultan coherentes con los objetivos que se propone la presente investigación, puesto que, al reflexionar en torno a sus elecciones y experiencias con las lenguas, los lingüistas también manifiestan, de forma explícita o implícita, su postura actitudinal respecto de otros aspectos que aparecen vinculados en sus autobiografías con tales experiencias y elecciones: las lenguas presentes en su entorno a lo largo de su trayectoria vital, las lenguas que se les ofrecen como posibilidades de elección, los hablantes de esas lenguas y las circunstancias históricas y sociales, así como las relaciones de poder que tienen lugar entre las comunidades de hablantes y las lenguas involucradas, las instituciones con las que se vinculan esas lenguas y, finalmente, sus propias habilidades lingüísticas, su competencia comunicativa y su producción científica en las lenguas sobre las que se expresan.

En síntesis, la perspectiva teórica asumida nos permite dar cuenta de las ideologías, creencias y valores que subyacen en las experiencias y las elecciones de lengua referidas por los lingüistas con los que trabajamos, ideologías, creencias y valores que se expresan no solo desde su individualidad sino también desde su rol social, en tanto miembros de la comunidad académico-científica.

Capítulo 4. Consideraciones metodológicas

En concordancia con la perspectiva discursiva en la que se fundamenta nuestro estudio, el siguiente capítulo expone los aspectos metodológicos que guían la presente investigación. En tal sentido, se describen las distintas etapas que comprende la estrategia de abordaje empleada. Como se indicó en las páginas precedentes, nos apoyamos en las herramientas de análisis que ofrece el SVA para el estudio de la evaluación en el lenguaje.

4.1 Abordaje metodológico

4.1.1 Conformación del corpus

Como señalamos en los capítulos introductorios, nuestro objeto de estudio lo constituyen las experiencias de lingüistas con las lenguas a las que se han visto expuestos durante su trayectoria vital, así como las elecciones de lengua que hayan tenido que realizar. Con el fin de abordar una problemática que, aun siendo uno de los principales objetos de análisis de la sociolingüística, no ha sido trabajada en relación con los lingüistas mismos, nos propusimos conformar un corpus que permitiese aproximarnos a una primera visión de conjunto.

Para ello, y de acuerdo con lo expuesto en 2.2.2, resultan un antecedente sumamente relevante las contribuciones realizadas dentro del campo de la lingüística que se interesan por indagar en la biografía personal de lingüistas poniéndola en relación con su tarea científica, y en las que se advierten, de forma ocasional, algunas referencias a sus elecciones de lengua. De esta manera, la presente investigación no solo trabaja con la única compilación de autobiografías intelectuales de lingüistas existente en español hasta el momento –*La Lingüística en España: 24 autobiografías* (2014)– sino que, además, tomando como punto de partida los lineamientos propuestos por dicha publicación –detallados en 3.12.3–, se procuró el objetivo de obtener autobiografías escritas por lingüistas procedentes de Argentina, con el fin de observar qué experiencias y elecciones de lengua es posible identificar entre lingüistas de nuestro país, así como de realizar una comparación exploratoria, teniendo en cuenta las diferencias notorias que se evidencian entre los respectivos escenarios sociolingüísticos nacionales.

A la luz de las consideraciones expuestas, nuestro corpus se encuentra conformado por relatos de lingüistas españoles y argentinos que se inscriben en los dos siguientes géneros de carácter autobiográfico: la *autobiografía intelectual* y la *autobiografía lingüística*. Por un lado, como anticipamos, las autobiografías intelectuales fueron seleccionadas de la obra titulada *La Lingüística*

en España: 24 autobiografías (2014), que reúne textos autobiográficos escritos por referentes de la Lingüística en dicho país y que, hasta la fecha, constituye la única en su tipo publicada en español. Como se indicó oportunamente en 2.2.2, este volumen encuentra su inspiración en la publicación británica *Linguistics in Britain: Personal Histories* (2002) y toma como punto de partida preguntas similares a las sugeridas por esta última: cómo y por qué el lingüista se interesó por la Lingüística, qué ramas del campo llamaron su atención, qué papel ha tenido en el desarrollo de la disciplina y qué influencias recibió durante su formación. Estas preguntas son de carácter orientativo y apuntan no solo a guiar a los autores en la escritura, sino también a lograr que las autobiografías elaboradas presenten cierta uniformidad (Laborda, 2015).

Ahora bien, teniendo en cuenta que la autobiografía intelectual en tanto género biográfico se centra en la trayectoria académico-científica de quien la escribe, para el caso que nos ocupa se han seleccionado únicamente las autobiografías de todos³⁷ aquellos lingüistas que brindan en sus relatos reflexiones sobre cuestiones de nuestro interés, es decir, que abordan y problematizan –algunos en mayor medida que otros– sus experiencias con las lenguas a las que se han visto expuestos, se traten de L1, L2 y/o LE y, en particular, las elecciones que hayan llevado a cabo, sea desde una perspectiva personal o profesional.

De acuerdo con los criterios que acabamos de exponer, las autobiografías intelectuales con las que trabajamos han sido escritas por los siguientes autores, enumerados alfabéticamente: Joan-Albert Argenter Giralt (Universidad Autónoma de Barcelona), quien se especializa en las áreas de lingüística general y sociolingüística; Albert Bastardas Boada (Universidad de Barcelona), cuyos estudios se insertan en el campo de la sociolingüística; Ángel López García-Molins (Universidad de Valencia), cuyas principales contribuciones se producen dentro de la lingüística general y la neurolingüística; Rosa Miren Pagola Petrirena (Universidad de Deusto), quien se desempeña en el campo de la fonética experimental y la dialectología de la lengua vasca; Xosé Luis Regueira (Universidad de Santiago de Compostela), cuyos aportes se enmarcan en la filología gallega y portuguesa, en relación con la fonética y la variación de la lengua oral; Guillermo Rojo (Universidad de Santiago de Compostela), investigador dentro de las áreas de la teoría sintáctica del español y la lingüística informática; y, por último, Vicent Salvador Liern (Universitat Jaume I), quien desarrolla su labor investigativa en el campo de la filología catalana y el análisis del discurso.

Por otro lado, las autobiografías lingüísticas que completan nuestro corpus fueron elaboradas por lingüistas de nuestro país, seleccionados a través de una convocatoria que se llevó a cabo

³⁷ En este punto, es pertinente aclarar que las autobiografías seleccionadas en el caso de los lingüistas españoles como también en el de los argentinos son siete. Si bien no se trató de una decisión prevista, esta coincidencia casual resultó más que operativa al momento de realizar la comparación que se desarrolla en el Capítulo 7.

mediante el siguiente procedimiento: en una primera instancia, recurrimos al sitio web oficial de la Secretaría de Políticas Universitarias, con el fin de acceder al listado público del Banco de Evaluadores, que reúne a los investigadores del Programa Nacional de Incentivos con categoría I y II³⁸. De esta manera, se obtuvo un registro de setenta y ocho lingüistas, con quienes luego nos comunicamos de forma individual por correo electrónico, exponiendo los objetivos de nuestra investigación e invitándolos a elaborar su autobiografía lingüística. Para su redacción, podían servirse de una serie de preguntas orientativas que se adjuntó en el mail y que consta de dos partes. La primera de ellas reviste un carácter introductorio y se inspira en los interrogantes que guiaron los relatos de la compilación española referida anteriormente, es decir, se ocupa de la trayectoria académico-científica del lingüista. La segunda parte, en cambio, se focaliza estrictamente en el objeto de estudio de la presente investigación; en tal sentido, se centra en el aspecto lingüístico de la biografía del lingüista, tanto a nivel personal como profesional y se basa, principalmente, en los aportes realizados por Kremnitz (2015), expuestos en 2.1.1.

Dado que las respuestas recibidas a este primer llamado fueron solamente cuatro, decidimos realizar una segunda convocatoria con el fin de poder ampliar el número de lingüistas. Para ello, recurrimos nuevamente a una entidad pública y nacional de reconocido prestigio y nos servimos del buscador que brinda el sitio web oficial del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), empleando como criterio amplio de búsqueda el término “lengua”. A partir de los resultados obtenidos, se efectuó la selección de aquellos investigadores que, en cualquiera de sus categorías³⁹, tuvieran declarada como disciplina científica “Literatura, Lingüística

³⁸ El Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores se creó mediante Decreto N°2427/93 en noviembre del año 1993 por el Poder Ejecutivo y se comenzó a implementar a principios de 1994. El objetivo de dicho Programa es el de incentivar en las Universidades Nacionales las tareas de investigación y desarrollo integradas a la docencia y contribuir, de esta manera, a la promoción de la actividad científica, tecnológica y de transferencia, así como a la de extensión y de gestión. Este Programa se rige por el Manual de Procedimientos RM N° 15143-2014, elaborado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Para poder participar del Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, se requiere cumplir con los siguientes requisitos: ser docente de una universidad nacional y haber obtenido alguna de las categorías de investigador a través del Proceso de Categorización, en orden de jerarquía de la I a la V; desarrollar las actividades docentes con cargos de dedicación exclusiva o semiexclusiva. Los docentes con cargos de dedicación simple solo podrán participar del Programa y percibir el respectivo pago siempre y cuando sean docentes investigadores que se desempeñen en funciones de investigación en los organismos de Ciencia y Tecnología, que simultáneamente ocupen cargos docentes en una universidad nacional y que tengan como lugar de trabajo esa universidad, o sean becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Además de cumplir con estos requisitos, los docentes que deseen acceder al Programa deben dictar al menos 120 horas anuales de clase de docencia de grado y participar de un proyecto de investigación acreditado ante una entidad habilitada: Universidades Nacionales, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) y el CONICET, u otros organismos habilitados por Resolución de la autoridad de aplicación a solicitud expresa de una universidad.

³⁹ De acuerdo con lo establecido en el *Estatuto de las carreras del Investigador Científico y Tecnológico y del Personal de Apoyo a la Investigación y Desarrollo del CONICET* (versión actualizada en 2019), son cinco las categorías que comprende la “Carrera del Investigador Científico y Tecnológico” (p. 2). Las correspondientes denominaciones así como los requisitos básicos exigidos para pertenecer a cada una de ellas –requisitos cuya interpretación es responsabilidad del Directorio del CONICET y de los órganos de aplicación que este constituya– son los siguientes:

y Semiótica”⁴⁰ y, como disciplina desagregada, una rama de la Lingüística. De este modo, pudo confeccionarse un segundo listado conformado por cincuenta y ocho lingüistas, a quienes se les envió una invitación equivalente a la anterior, también acompañada de las mismas preguntas orientativas⁴¹.

Como respuesta a este último llamado, recibimos otros tres relatos y, de esta manera, nos fue posible contar con un total de siete autobiografías lingüísticas escritas por los siguientes lingüistas argentinos, que enumeramos alfabéticamente: Roberto Bein (Universidad de Buenos Aires), cuya línea de estudios se inscribe en el campo de la política lingüística y la traductología; Juan Eduardo Bonnin (Universidad Nacional de San Martín), quien se especializa en análisis del discurso; Beatriz Cagnolati (Universidad Nacional de La Plata), traductora de francés e investigadora en el área de traductología; Liliana Daviña (Universidad Nacional de Misiones), cuyas producciones conjugan el análisis del discurso y la política lingüística; Juan Ennis (Universidad Nacional de La Plata), quien se desempeña en el campo de la filología, la historiografía lingüística y la glotopolítica; Mabel Giammatteo (Universidad de Buenos Aires y Universidad del Salvador), investigadora especializada en el léxico y la gramática del español, desde una línea teórica y aplicada; y, por último, Sebastián

1. Investigador Asistente, se requiere haber realizado una labor personal de investigación científica, o algún desarrollo o labor tecnológica creativos, que demuestre aptitudes para ejecutarlas bajo la guía o supervisión de otros, así como poseer la preparación técnica necesaria para desarrollar un tema por sí mismo; 2. Investigador Adjunto, se requiere haber alcanzado la capacidad de planear y ejecutar una investigación o desarrollo, así como de colaborar eficientemente en equipos. A este respecto, el “Consejo se reserva el derecho de designar un director o asesor en caso que lo juzgue necesario” (p. 2); 3. Investigador Independiente, se requiere haber desarrollado trabajos originales de importancia en investigación científica o desarrollo. Asimismo, se debe estar en condiciones de elegir los temas y planear y efectuar las investigaciones en forma independiente, o haberse distinguido como miembro de un equipo de reconocida competencia; 4. Investigador Principal, se requiere haber realizado una amplia labor científica o de desarrollo tecnológico, de originalidad y alta jerarquía reconocida, revelada por sus publicaciones y por la influencia de sus trabajos en el adelanto de su especialidad en el campo de la ciencia o de la técnica. Deberá poseer capacidad para la formación de discípulos y para la dirección de grupos de investigación; 5. Investigador Superior, se requiere haber realizado una extensa labor original de investigación científica o de desarrollo tecnológico, de alta jerarquía que lo sitúe entre el núcleo de los especialistas reconocidos en el ámbito internacional. Deberá haberse destacado en la formación de discípulos y la dirección de centros de investigación. Los criterios para determinar en qué categoría deberá ubicarse al investigador así como para la evaluación de los informes periódicos que deba presentar considerarán el conjunto de su obra desde los siguientes puntos de vista: a. la calidad de su trabajo (subsidiariamente su cantidad), b. la capacidad para transmitir conocimientos y experiencias directamente relacionadas con su actividad como investigador, así como para dirigir y formar personal de investigación; c. concretamente respecto de las categorías de Principal y Superior, la actividad llevada a cabo en la creación, organización y/o desarrollo de centros de investigación o su actuación en organismos de planeamiento, promoción o ejecución científica (pp. 2-3).

⁴⁰ Entre los propósitos del CONICET, se encuentra el “lograr un crecimiento equilibrado de las distintas disciplinas científicas y tecnológicas, en función del avance del conocimiento y del desarrollo del potencial nacional” (2006, p. 73). Para ello, y con el fin de “reflejar la complejidad del conocimiento científico” (2006, p. 74), el CONICET ha establecido cuatro grandes áreas de conocimiento en las que se divide la labor de investigación que se lleva a cabo dentro del organismo. Estas son: 1. gran área de ciencias agrarias, de la ingeniería y de los materiales; 2. gran área de ciencias biológicas y de la salud; 3. gran área de ciencias exactas y naturales; 4. gran área de ciencias sociales y humanidades. A su vez, cada una de estas áreas comprende determinadas disciplinas. En el caso que nos ocupa, el área de ciencias sociales y humanidades incluye las siguientes: a. Derecho, Ciencias políticas y Relaciones internacionales; b. Literatura, Lingüística y Semiótica; c. Filosofía; d. Historia, Geografía, Antropología social y cultural; e. Sociología, Comunicación social y Demografía; f. Economía, Ciencias de la Gestión y de la Administración pública; g. Psicología y Ciencias de la Educación; h. Arqueología y Antropología biológica.

⁴¹ La primera convocatoria se realizó en el mes de junio de 2017 y la segunda convocatoria, en el mes de marzo de 2018.

Sayago (Universidad Nacional de la Patagonia), cuya labor se enmarca en el campo del análisis del discurso.

En este punto, es pertinente mencionar que, al haber formulado nuestras preguntas con un carácter orientativo y no obligatorio, no todos los lingüistas enfatizaron en los mismos aspectos ni todos brindaron reflexiones igual de profundas, hecho al que debe agregarse que, en algunos casos, tampoco elaboraron un relato autobiográfico propiamente dicho, sino que respondieron a modo de cuestionario los interrogantes planteados. Es decir que las autobiografías lingüísticas con las que contamos no se caracterizan por presentar la uniformidad que sí es posible observar entre las autobiografías intelectuales elaboradas por los lingüistas españoles. Aun así, las reflexiones ofrecidas por los autores resultaron suficientes para abordar los objetivos que se propuso nuestra investigación.

Una vez finalizado el proceso de recopilación de la totalidad del corpus, se procedió a su lectura y a la identificación de todos los pasajes en los que cada lingüista refiere y problematiza las lenguas presentes en su entorno a lo largo de su trayectoria vital –se traten de L1, L2 o LE–, las elecciones de lengua que manifiestan haber realizado y las razones en las que se sustentan, según los autores, teniendo en cuenta, asimismo, los diversos aspectos con los que vinculan tales experiencias en sus relatos.

4.1.2 Sistematización de los datos

4.1.2.1 Detección de ejes temáticos

Como anticipamos, el punto de partida de nuestro análisis consistió en el registro, en cada autobiografía intelectual y lingüística, de todos los pasajes relacionados –directa o indirectamente– con la problemática que nos ocupa. Este registro nos permitió establecer diversos ejes temáticos transversales al interior de cada conjunto de autobiografías, en función de los cuales se dispusieron luego los pasajes identificados. Dicha organización implicó que, en aquellos casos en los que se advirtió que un mismo pasaje se vinculaba con más de una de las temáticas detectadas, fuera incluido en diferentes ejes de manera simultánea. En consecuencia, en determinadas ocasiones a lo largo del análisis, fragmentos que son abordados en el tratamiento de un eje en particular, se retoman más adelante a la luz de un nuevo eje.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, los pasajes que pertenecen a las autobiografías intelectuales de los lingüistas españoles se encuentran distribuidos en función de los siguientes aspectos: a) la situación sociolingüística de España; b) las lenguas de España; c) las habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE; y, por último, d) el campo de la lingüística en España. Por otro lado, los pasajes correspondientes a las autobiografías lingüísticas de lingüistas argentinos

fueron dispuestos respecto de: a) lengua primera (L1); b) lengua extranjera (LE)/ lengua segunda (L2); c) habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE; d) lenguas empleadas para la publicación científica; y, por último, e) sistema de publicación científica. Respecto de este último, resulta pertinente aclarar que se deriva directamente del eje anterior, puesto que algunas de las reflexiones expuestas en torno a la lengua elegida para comunicar los avances confluyen en consideraciones que se focalizan en el sistema de circulación del conocimiento científico. El hecho de que en estos casos puntuales cobrara relevancia esta última problemática planteó la necesidad de establecer un nuevo eje temático.

4.1.2.2 Identificación de las entidades discursivas valoradas

Habiendo sistematizado los fragmentos de acuerdo con los ejes de análisis establecidos para ambos conjuntos de relatos autobiográficos, se procedió a identificar, en cada uno de los pasajes, las entidades discursivas valoradas (Oteíza y Pinuer, 2017, 2019) vinculadas con el eje en cuestión y las instancias valorativas a través de las que tales entidades son evaluadas. Como se indicó en el capítulo anterior, el estudio que llevamos a cabo recurre a las herramientas teórico-analíticas propuestas por el SVA. En el caso particular que nos ocupa, trabajamos con uno de los tres subsistemas expuestos en 3.14.2.1, el de la *actitud* y sus correspondientes tres áreas semánticas: *afecto*, *juicio* y *apreciación*. Dicho subsistema, como señalamos “reúne categorías que dan cuenta de los tipos de valoraciones que se pueden atribuir a las entidades discursivas valoradas” (Oteíza y Pinuer, 2019, p. 215), sean estas personas, cosas, situaciones o eventos. A continuación, desarrollamos en detalle cada una de sus dimensiones semánticas, poniéndolas en diálogo con nuestro objeto de estudio.

4.1.2.2.1 Dimensión del afecto

Tal como adelantamos en 3.14.2.1.1, la dimensión del afecto se vincula con la caracterización de los fenómenos desde la emoción y los sentimientos (Martin y White, 2005; Oteíza y Pinuer, 2019; White, 2011) de un participante consciente, que puede ser una persona, pero también un colectivo de personas e instituciones. Asimismo, este tipo de valoraciones se encuentran más orientadas al sujeto evaluador que a la entidad evaluada. De los seis factores o variables en función de las cuales pueden clasificarse estos significados de acuerdo con Martin y White (2005) y White (White, 2015)⁴², en la

⁴² Las cinco variables restantes que proponen Martin y White (2005) y White (2015) son las siguientes: si los sentimientos o emociones son interpretados, dependiendo de la cultura, como positivos –agradables– o negativos –desagradables–; si los sentimientos o emociones se representan como una oleada que involucra algún tipo de manifestación paralingüística o extralingüística –*Se largó a llorar*– o si, por el contrario, se representan como

presente investigación trabajamos con las tres grandes categorías propuestas por los autores para enmarcar los sentimientos o emociones:

- *in/felicidad*: reúne emociones o sentimientos vinculados con lo que Martin y White (2005) denominan “asuntos del corazón”, es decir, los sentimientos que implican felicidad o tristeza;
- *in/seguridad*: engloba sentimientos o emociones asociados con el bienestar ecosocial y, en tal sentido, abarca los sentimientos de paz y ansiedad, no solo en relación con el entorno, sino también con las personas que lo comparten;
- *in/satisfacción*: agrupa los sentimientos o emociones relacionados con la búsqueda, el alcance o la frustración de objetivos en aquellas actividades en las que el hablante o autor está involucrado, ya sea desde el lugar de participante o de espectador. Esta categoría se vincula también con el aprendizaje y el cumplimiento –o no– de una tarea en particular.

Respecto del estudio que nos ocupa, estas tres categorías de la dimensión semántica del afecto resultaron sumamente productivas para abordar los significados evaluativos mediante los cuales los lingüistas se expresan en sus autobiografías con relación a los siguientes aspectos: las lenguas presentes en su entorno a lo largo de su trayectoria vital –se trate de una L1, L2 o LE–; el contexto sociolingüístico, histórico y político –en particular, respecto de los autores españoles– en el que enmarcan sus experiencias con las lenguas que refieren; las distintas elecciones de lengua que indican realizar o haber realizado –sea por razones personales, de formación o de la propia labor–; sus habilidades lingüísticas y sus competencias tanto en las lenguas que señalan haber aprendido como en las que manifiestan emplear en su quehacer académico-científico y, finalmente, diversas cuestiones relativas a su labor como lingüistas, aspecto este último que se observa, sobre todo, entre los autores españoles que tienen como L1 el catalán, el euskera o el gallego.

En este punto, resulta pertinente mencionar que, con el objetivo de abordar de manera más precisa los posicionamientos actitudinales de los lingüistas vinculados con sus competencias en una L2 y LE, pero también –dependiendo del caso– en una L1, nos hemos visto en la necesidad de ampliar la categoría de *in/seguridad* y especificar como subcategoría de análisis el par *in/seguridad*

experiencias internas que refieren a un estado emotivo o a un proceso mental en curso –*Estaba desconsolada*–; si los sentimientos o emociones se representan como dirigidos o en respuesta a un estímulo emocional específico –*La ausencia de su amiga la perturba*–, o si se construyen como un estado de ánimo general no dirigido a nada ni a nadie en particular –*Está triste*–; si los sentimientos o emociones están graduados en una escala de intensidad, es decir, si se sitúan en un extremo bajo –*Me agrada el cine*–, en un punto medio –*Me gusta el cine*– o, en un extremo alto –*Me fascina el cine*–; y, por último, si los sentimientos o emociones remiten a estados futuros con respecto a algo que todavía no ocurrió –*Temo lo que ella pueda llegar a hacer*– o si, por el contrario, refieren a estados presentes en relación con algo que sí tuvo lugar –*Estoy molesta por lo que hizo*–. De acuerdo con Oteiza y Pinuer, “esta distinción alude a sentimientos sobre situaciones hipotéticas y no presentes [*irrealis*] o pasadas [*realis*]” (2019, p. 217).

lingüística. La tabla que presentamos a continuación ilustra la aplicación del área semántica del afecto a nuestro abordaje⁴³:

Tabla 2

Ejemplos de valoraciones de afecto en el corpus

Valoraciones de afecto		
Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
vivencia infantil de la situación de diglosia en Vilalba	no lo recuerdo como algo traumático	(+VA) afecto: seguridad (evocada)
habilidades lingüísticas a la hora de trabajar con textos en inglés como LE	nunca tuve problemas	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
el alemán	me resultó muy útil	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
aprendizaje de una LE como alumna adulta	me ayudó a comprender	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
posibilidad de alcanzar una solución para la problemática lingüística de España	no soy optimista	(-VA) afecto: infelicidad (evocada)

4.1.2.2.2 Dimensión del juicio

De acuerdo con lo anticipado en 3.14.2.1.1, la dimensión del juicio reúne los significados mediante los que se valora el comportamiento humano tanto en relación con las expectativas sociales como también con las normas sociales en el contexto de una determinada sociedad o cultura. El comportamiento evaluado es el de un participante consciente, que puede ser una persona, un colectivo de personas o, incluso, instituciones.

Dentro de esta segunda área semántica, las evaluaciones se distribuyen en dos categorías: *estima social* y *sanción social*. Las valoraciones de estima social refieren a comportamientos que son aprobados o criticados culturalmente y, en tal sentido, constituyen posicionamientos actitudinales

⁴³ Esta tabla y las siguientes constituyen muestras de la matriz de análisis que empleamos en el presente estudio. Dicha matriz ha sido elaborada a partir de la que presentan Oteiza y Pinuer (2019).

que incrementan o disminuyen el prestigio del que goza un sujeto determinado en su comunidad. De esta manera, las evaluaciones positivas suponen la aceptación social, mientras que las negativas conllevan su desaprobación en términos de disfuncionalidad o inadecuación. Compartir valores en este aspecto es un factor fundamental a la hora de formar relaciones sociales (Martin y White, 2005).

Por el contrario, las valoraciones de sanción social se expresan en relación con los comportamientos de una persona tomando como referencia las normas jurídicas, morales o religiosas que rigen en su sociedad. En tal sentido, se trata de comportamientos que pueden tener implicaciones legales o morales, es decir, pueden suponer para el individuo una aprobación social, si se trata de valoraciones positivas, o una condena social, si se trata de valoraciones negativas (Martin y White, 2005).

Las dos categorías que se acaban de describir se encuentran, a su vez, subdivididas. Por un lado, la estima social comprende las subcategorías de *normalidad* –qué tan habitual, especial o no es el comportamiento de una persona–, de *capacidad* –qué tan capaz, competente o no es una persona– y, por último, la subcategoría de *tenacidad* –qué tan resuelta o no es una persona–. Respecto de las evaluaciones de sanción social, estas se distribuyen en dos subcategorías: *veracidad* –qué tan honesto, genuino o no es un individuo– e *integridad* –qué tan irreprochable o no es su conducta–.

Así como lo indicamos en relación con la dimensión del afecto, la presente investigación emplea las categorías que comprende el área semántica de juicio para analizar los posicionamientos actitudinales que los lingüistas manifiestan en torno a los siguientes fenómenos: por un lado, el proceder de los representantes del Estado español y de los partidos políticos de España en lo que hace a la situación de las lenguas dentro del país, la actitud de España como Estado respecto de la diversidad lingüística y, en relación con este punto, el accionar de aquellos lingüistas –colegas– e instituciones que, desde su labor, también abordan esta problemática; por otro lado, en vinculación con la organización del sistema científico global, las actitudes lingüísticas y el proceder de los investigadores ubicados en el “centro” de la ciencia y de aquellos que se encuentran en la “periferia”. La tabla que presentamos a continuación brinda ejemplos de cada uno de estos aspectos:

Tabla 3*Ejemplos de valoraciones de juicio en el corpus*

Valoraciones de juicio		
Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
acción asumida por el PP ⁴⁴ , al ganar las elecciones, en relación con el ILPI ⁴⁵ y la Ley de Lenguas	sencillamente se cargó todo	(-VA) juicio sanción social: integridad (evocada)
rol protagónico del ILG ⁴⁶ en la estandarización del gallego	liderado claramente	(+VA) juicio estima social: capacidad (inscripta)
disposición de los investigadores que no se ubican en el <i>mainstream</i>	se puede fomentar más fácilmente la sinergia sin prejuicios	(+VA) juicio estima social: tenacidad (evocada)
analistas críticos del discurso que publican sus contribuciones en revistas de acceso limitado	mantienen un negocio editorial que reproduce la asimetría social que objetan	(-VA) juicio sanción social: veracidad (inscripta)
España	uno de los ejemplos más deprimentes de cortedad de miras y pobreza intelectual de Europa	(-VA) juicio estima social: capacidad (inscripta)

4.1.2.2.3 Dimensión de la apreciación

La dimensión de la apreciación –última área semántica dentro del subsistema de actitud– comprende los significados que se expresan en relación con productos y procesos. De esta manera, pueden valorarse, tanto positiva como negativamente, objetos naturales o manufacturados –artefactos, edificios, obras de arte–; fenómenos naturales; textos; constructos abstractos –planes o políticas–; situaciones o eventos. En esta dimensión, las evaluaciones se orientan más a la entidad evaluada y pueden realizarse, en principio, en términos estéticos o de importancia social.

De acuerdo con Martin y White (2005) y White (2015), son tres las categorías según las que se clasifican las valoraciones de apreciación. En primer lugar, se encuentra la categoría de *reacción*, que se subdivide, a su vez, en *calidad e impacto* y se vincula con cuánto atrae nuestra atención

⁴⁴ Partido Popular, partido político español.

⁴⁵ Instituto de Lenguas de la Península Ibérica.

⁴⁶ Instituto da Lingua Galega.

aquello que valoramos y cómo nos impacta –por ejemplo, si nos gusta o no, si nos aburre o no–. La segunda categoría es la *composición*; esta remite a “nuestra percepción de la proporción y el detalle” (Kaplan, 2007, pp. 112-113) y se desdobra en las subcategorías de *balance* –si lo valorado es armonioso, simétrico, uniforme, o no– y de *complejidad* –si lo evaluado es intrincado, impreciso, variado, rico en detalles o no–. Finalmente, la categoría de *valuación* refiere a la importancia social de lo evaluado –por ejemplo, si es creativo, original, innovador, único, esperado o no–.

Ahora bien, como hemos señalado, nuestro corpus está constituido por relatos pertenecientes al género autobiográfico, un género que se define por el punto de vista personal que adopta sobre su vida quien lo escribe. No obstante, debemos tener presente que el rasgo determinante de las autobiografías que nos ocupan es su interés en la trayectoria académico-científica, así como en el aspecto lingüístico de la biografía de su autor, quien elabora este relato, precisamente, desde su rol de lingüista. Nos encontramos, entonces, frente a un discurso en el que se conjugan la subjetividad inherente a todo texto de carácter autobiográfico con la objetividad y la especificidad asociadas a toda disciplina científica.

En tal sentido, debido a la naturaleza del discurso con el que trabajamos y de las entidades discursivas evaluadas, hemos considerado necesario y pertinente incorporar al presente diseño metodológico las contribuciones realizadas por Oteíza y Pinuer (2012, 2017, 2019) y por Ramírez del Pozo Martín (2023) con respecto a esta última dimensión del subsistema de actitud.

Por un lado, Oteíza y Pinuer proponen una reelaboración de las categorías que comprende el área semántica de la apreciación en vista de la necesidad, observada por los autores, de contar con categorías de análisis más específicas para el abordaje de la construcción y la valoración de eventos y procesos sociales, culturales, políticos y económicos, así como de actores individuales y colectivos en el discurso pedagógico, especializado y de divulgación de la historia, en particular de la historia reciente. Para ello, Oteíza y Pinuer (2019) postulan la formulación de las categorías de *integridad*, *impacto*, *conflictividad* y *poder*.

La *integridad* alude a valoraciones de naturaleza moral o legal. En otras palabras, “mantiene (...) la orientación diseñada dentro del SVA de Martin y White (2005) para la valoración ética de la conducta de las personas, solo que en esta elaboración, se considera como una categoría aplicable a procesos y eventos históricos, sociales, culturales u otros” (Oteíza y Pinuer, 2019, p. 219). Por su parte, la categoría de *impacto* “captura en el análisis la importancia o significación que la voz autoral o voz externa atribuye explícita o implícitamente a eventos o procesos históricos, sociales, culturales en el discurso. Puede graduarse como alto, medio o bajo” (2019, p. 219). En relación con la tercera de las categorías propuestas por estos autores, la *conflictividad* atiende a la construcción discursiva de relaciones de poder en un momento histórico “definido temporalmente al interior de una sociedad

o entre comunidades sociales en las que se manifiesta tensión, oposición o contradicción de valores, relaciones sociales, sobre liderazgos políticos y económicos u otros, expresados con diferentes grados de radicalidad y/o de violencia” (2019, p. 219). Al igual que el impacto, la conflictividad también puede graduarse como alta, media o baja. Finalmente, la categoría de *poder* comprende “una dimensión sumamente amplia e imbricada a la de Conflictividad” y se asocia “principalmente –pero no únicamente– a los grupos o elites dominantes. Refiere a la representación de eventos o procesos en los que se muestra el ejercicio del poder desde posiciones dominantes o de resistencia en contextos de desigualdad social” (Oteíza y Pinuer, 2019, p. 219). En este sentido, al ser una categoría que se vincula con la acción de los seres humanos, puede manifestarse en todas las esferas de la vida social (económica, política, psicológica, cultural, etc.). Como las dos categorías anteriores, el poder también puede graduarse como alto, medio o bajo⁴⁷.

Respecto del análisis que se lleva a cabo en la presente investigación, es importante destacar que esta reelaboración del dominio de apreciación propuesta por Oteíza y Pinuer no reemplaza sino que se añade a las categorías planteadas originalmente por Martin y White (2005) para esta área semántica. Su incorporación, como señalamos más adelante, nos permitió abordar con mayor precisión los posicionamientos actitudinales que se expresan con relación a determinados procesos histórico-políticos y situaciones sociolingüísticas, particularmente en el caso de los lingüistas españoles.

Por otro lado, Ramírez del Pozo Martín (2023) estudia la presencia de valoración actitudinal en el discurso científico, tomando como corpus de análisis seis textos pertenecientes a la obra del científico Ramón y Cajal (1852-1934). De entre los resultados a los que arriba en su trabajo, aquí destacamos dos, que el autor advierte que “no están previstos por el marco teórico” (2023, p. 17). En primer lugar, Ramírez del Pozo Martín observa que en el discurso de Ramón y Cajal se realizan valoraciones estéticas hacia personas consideradas como participantes con comportamiento –no como entidades, como sí admite la propuesta de Martin y White (2005)⁴⁸. En segundo lugar –aspecto que el autor considera de mayor relevancia y que, para nosotros, constituye un punto fundamental–, se advierte también la manifestación de valoraciones *funcionales* de objetos. En el caso de Ramón y Cajal, Ramírez del Pozo Martín encuentra este tipo de evaluaciones en relación con objetos abstractos y complejos, como por ejemplo, el método de tinción de células nerviosas: “El proceder de Golgi, tan excelente para impregnar las expansiones protoplasmáticas, es sumamente inconstante con relación a...” (1888, en Ramírez del Pozo Martín, 2023, pp. 17-18).

⁴⁷ En la presente tesis, dichas categorías no se gradúan puesto que no trabajamos con el subsistema de gradación.

⁴⁸ El ejemplo que presenta el autor es el siguiente: “En el relato de ciencia ficción, Ramón y Cajal escribe: [...] amaba demasiado a la dulce Röschen Baumgarten, a la hermosa y gallarda hija del Norte” (1905, p. 66; en Ramírez del Pozo Martín, 2023, p. 17).

En el caso de la investigación que nos ocupa, esta categoría resulta productiva para abordar, principalmente, las evaluaciones que expresan los lingüistas hacia una lengua determinada, mediante las que es valorada en sí misma como instrumento o herramienta que garantiza la realización o el alcance de un propósito en particular. A diferencia de Ramírez del Pozo Martín, no denominamos este tipo de valoración como *funcionalidad*, sino como *instrumentalidad*, y la consideramos no una categoría independiente dentro del área semántica de la apreciación, sino una subcategoría dentro de la categoría ya existente de *valuación*, según la propuesta de Martín y White (2005). Entendemos que dicha incorporación permite dar cuenta de las evaluaciones en las que subyace, precisamente, una concepción instrumental de las lenguas, propia del capitalismo tardío (Heller, 2003, 2010; Heller y Duchêne, 2012), que las concibe como recurso o activo *–profit–*. En palabras de Bruzos Moro:

La concepción de la lengua como recurso y las nuevas maneras de producir y hacer circular el lenguaje en el mundo global conllevan un cambio de paradigma: las lenguas ya no son manifestaciones culturales, signos de identidad nacional sino, ante todo instrumentos de comunicación y habilidades que se pueden adquirir, medir y reglamentar (Bruzos Moro, 2016, p. 10).

Teniendo en cuenta las consideraciones que acabamos de puntualizar, los posicionamientos actitudinales de los lingüistas que registramos dentro de la dimensión de apreciación se manifiestan con relación a las siguientes cuestiones: por una parte, el franquismo, su política de represión lingüística y las consecuencias de esa represión en la vida cotidiana durante los años del régimen, la situación sociolingüística –tanto durante el régimen como en la actualidad– del español y de las lenguas reprimidas por el franquismo –catalán, gallego y euskera–, el problema en sí mismo de las lenguas en España, las consecuencias del accionar de las autoridades y los partidos políticos con respecto a la situación lingüística del país; por otra parte, las lenguas a las que refieren –sea como L1, L2 o LE–, el ser bilingüe, el monolingüismo, aspectos vinculados con el aprendizaje de una L2 o LE, las elecciones de lengua que indican realizar al momento de publicar sus contribuciones científicas y, en directa vinculación con esto último, la organización del sistema científico a nivel global y los sistemas de publicación de acceso abierto y de acceso limitado. Así como en el caso de las áreas semánticas del afecto y el juicio, la tabla que se brinda a continuación ejemplifica la aplicación de las categorías de apreciación en el marco del presente estudio:

Tabla 4*Ejemplos de valoraciones de apreciación en el corpus*

Valoraciones de apreciación		
Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
ausencia del empleo del catalán en una comisaría de Barcelona	impermeable a mi lengua familiar	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
régimen franquista	dictadura	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
el euskera	condicionante de toda una vida	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
posición de los investigadores que no se ubican en el <i>mainstream</i>	de distritos idiomáticos y geoculturales periféricos	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
inglés	despojados de color local	(+VA) apreciación: valuación, instrumentalidad (evocada)

Un aspecto importante a tener en cuenta al momento de trabajar con el subsistema actitudinal es que la evaluación –de afecto, de juicio o de apreciación– que se realice mediante un determinado indicador lingüístico no debe ser entendida como algo fijo o inherente a la propia expresión, sino que depende exclusivamente del discurso en el que sea empleada y, por tanto, de las otras valoraciones actitudinales que también se manifiesten. Así lo explican Martin y White: “When it comes to language use in context, it is often the case that a given lexical item will vary its attitudinal meaning according to that context” (2005, p. 52).

En directa vinculación con esto último, se encuentra el hecho –puntualizado en el capítulo precedente e ilustrado en las tablas que acabamos de presentar– de que la actitud expresada en el discurso puede ser de naturaleza *inscripta* –explícita– o, en cambio, de naturaleza *evocada* –implícita–, punto en el que radica la complejidad que define a este subsistema. Se considera que una evaluación está inscripta cuando “el llamado léxico evaluativo transmite significados actitudinales positivos o negativos de manera evidente y directa, por lo que es sencillo identificarlo en los textos” (Kaplan, 2007, pp. 102-103), en otras palabras, cuando es posible distinguir con precisión el/los indicador/es lingüístico/s a través de los cuales es codificada la valoración. Con

respecto, puntualmente, a la evaluación evocada, esta depende de que el receptor aporte su sistema de creencias y expectativas a la interpretación del texto, puesto que aquí la valoración puede realizarse a través de metáforas, expresiones indirectas, por medio de una frase, cláusula o enunciado. En tal sentido, Martin y White destacan que no es imprescindible emplear léxico actitudinal para manifestar una valoración, sino que esta última puede sugerirse en la selección de los significados ideacionales que lleve a cabo el hablante o autor:

The general point here is that the selection of ideational meanings is enough to invoke evaluation, even in the absence of attitudinal lexis that tells us directly how to feel. At first blush it might seem that analysing the evaluation invoked by ideational selections introduces an undesirable element of subjectivity into the analysis. On the other hand, avoiding invoked evaluation of this kind amounts to a suggestion that ideational meaning is selected without regard to the attitudes it engenders – a position we find untenable (Martin y White, 2005, p. 62).

Un último punto que merece señalarse en relación con las valoraciones evocadas es la diferenciación que establecen Martin y White (2005) con el fin de abordar los significados evocados en su mayor refinamiento, al subdividirlos entre significados evocados que *provocan* una evaluación y significados evocados que *invitan* una evaluación. En el primer caso, se hace referencia a que la evaluación implícita se sugiere a partir de metáforas léxicas. En el segundo caso, se establece una nueva subdivisión entre *señalar* y *proveer*. De este modo, se propone que un significado *invita: señala* una valoración cuando se despliega en el discurso algún recurso de gradación, y que un significado *invita: provee* una valoración solo mediante el significado ideacional. Esta distinción tan detallada no es necesaria a los fines del presente estudio. Por lo tanto, en nuestro análisis, se mantiene la distinción básica entre evaluaciones *inscriptas* y evaluaciones *evocadas*.

Las observaciones que acabamos de plantear revisten especial importancia con relación a la naturaleza del discurso que abordamos en nuestra investigación. No solo es posible registrar con claridad la presencia de léxico actitudinal en las reflexiones manifestadas por los autores, así como la realización de valoraciones evocadas a través de sintagmas, cláusulas y enunciados que comprenden el significado ideacional seleccionado por los lingüistas, sino que también se advierte la inscripción y evocación de evaluaciones mediante el empleo, específicamente, de terminología que puede considerarse propia del discurso especializado de la lingüística. Los ejemplos proporcionados en la siguiente tabla permiten dar cuenta de ello:

Tabla 5*Valoraciones realizadas a través de terminología especializada de la lingüística*

Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
situación sociolingüística de A Coruña	era muy evidente el peso que los factores socioculturales tenían sobre los comportamientos lingüísticos	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
el español en el marco de la situación sociolingüística actual de España	lengua oficial	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
ser bilingüe o plurilingüe	lo normal en el mundo es que las personas sean bilingües, o en general, plurilingües	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
habilidad lingüística de lectura en portugués	leía, sin entrenamiento formal	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
características del español de su hogar en Posadas	más que monolingüe, mi hogar siempre habló español, en sus variedades dialectales locales y estándares	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)

4.1.3 Procesamiento de los datos

La metodología empleada en el presente estudio es de carácter cualitativo y combina el análisis manual del corpus con el análisis interpretativo de los resultados obtenidos. Aquí nos apoyamos en las afirmaciones de Pascual (2011), quien, en su estudio comparativo sobre las corrientes teóricas que abordan el uso evaluativo del lenguaje, sostiene:

En términos metodológicos, la complejidad y dificultad de operacionalizar las categorías de análisis de la teoría de la Valoración hacen que resulten prácticamente inaplicables a corporas de gran volumen. A pesar de existir algunos intentos en ese sentido, (...), la aplicación de categorías de valoración en grandes corporas resulta muy compleja, y es casi una contradicción con los principios teóricos de la teoría que defienden el valor de análisis profundos manuales de pequeños corporas (Pascual, 2011, pp. 8-9).

En la exposición que sigue, una vez registradas y analizadas las instancias valorativas de cada uno de los pasajes –siempre en función de los ejes temáticos que fueron identificados y a la luz de las tres áreas semánticas que conforman el subsistema de actitud–, se procede a determinar qué tipo de evaluaciones predominan, a fin de reconocer e interpretar la prosodia valorativa que se construye, al interior de cada eje, en el conjunto de las reflexiones manifestadas por los lingüistas. Posteriormente, se realiza un análisis comparativo de los significados evaluativos que prevalecen entre cada grupo de lingüistas, teniendo en cuenta los diversos aspectos de índole lingüística y no lingüística con los que estos se vinculan en el discurso de los autores. En este caso, la aproximación se estructura atendiendo a las siguientes cuestiones: las respectivas situaciones sociolingüísticas nacionales de España y Argentina; las habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE; y, por último, el sistema y las lenguas de publicación científica.

Finalmente, resulta pertinente mencionar que a la hora de registrar las evaluaciones seguimos la distinción tipográfica propuesta por Martin y White (2005), quienes emplean el formato de negrita para resaltar en el texto las valoraciones que se identifican como inscriptas y el formato de subrayado para destacar las valoraciones que se consideran evocadas. Asimismo, dado que, como indicamos en 4.1.2.1, algunos pasajes se ubican en más de un eje de análisis, es necesario remarcar que las valoraciones señaladas para cada caso son las que se vinculan únicamente con el eje determinado que se está trabajando.

Segunda parte: experiencias y elecciones de lengua de lingüistas

Capítulo 5. Experiencias y elecciones de lengua de lingüistas españoles

Nos adentramos en esta Segunda parte de nuestro estudio presentando el análisis discursivo de las reflexiones que fueran plasmadas en sus autobiografías intelectuales por los lingüistas españoles. Como se indicó en el capítulo precedente, el abordaje se estructura en función de los cuatro ejes de análisis que se pudieron establecer una vez seleccionada la totalidad de los pasajes que se vinculan directa o indirectamente con la problemática que nos ocupa. Dichos ejes, como anticipamos, son los siguientes: la situación sociolingüística de España; las lenguas de España; las habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE; y, por último, el campo de la lingüística en España. El tratamiento de los pasajes en el marco de cada eje es alfabético, orden que responde a la organización dispuesta en *La Lingüística en España: 24 autobiografías*. Por último, la exploración de las diferentes dimensiones de análisis se acompaña con una sistematización de los resultados obtenidos, a fin de establecer qué tipo de valoraciones son las predominantes y, en consecuencia, qué prosodia valorativa se construye discursivamente a su interior.

5.1 Situación sociolingüística de España

El eje con el cual comenzaremos nuestro análisis reúne las reflexiones que expresan los lingüistas en torno a la situación sociolingüística de su país. Con el fin de respetar un orden cronológico, el presente eje se divide en dos partes: la primera de ellas está dedicada al abordaje de aquellos pasajes vinculados con el contexto sociolingüístico que caracterizaba a España durante el período del régimen franquista, en especial su última etapa; la segunda parte comprende el análisis de los fragmentos relacionados con la situación sociolingüística actual.

5.1.1 Situación sociolingüística de España en el período franquista

Los pasajes comprendidos en la primera parte de esta dimensión de análisis corresponden a las autobiografías de los lingüistas Argenter, Bastardas Boada, Pagola Petirena, Regueira, Rojo y Salvador Liern. Ya en las primeras páginas de su relato autobiográfico, Argenter describe el contexto sociolingüístico de su lugar natal, Barcelona, ciudad donde vivió sus años de infancia y juventud y en la que realizó su educación completa:

(1) **Como es natural** y sin que quepa atribuir por ello responsabilidad penal a nadie, en casa se hablaba catalán. De modo que esa fue mi primera lengua. Mi escolarización, en cambio, se produjo en castellano, desde primaria hasta la universidad, inclusive. En mi infancia no lo viví como una anomalía: con mi familia, con los amigos de mi familia, con mis amigos fuera de la escuela, con la

gente del mercado, del barrio y de los pueblos hablaba y escuchaba catalán. En la escuela, castellano. (...) Pronto percibí que había otros ámbitos donde **no se podía hablar, no se debía hablar o debía silenciarse el uso del catalán**. Sin ir más lejos: justo al lado de casa había una comisaría de policía, impermeable a mi lengua familiar. En primera instancia, pues, mi hipótesis debiera haber sido que el catalán era la lengua del mundo real; mientras el castellano era la lengua de la escuela y de uniformados no escolares. Pero **se reveló falaz** y, entonces sí, **fue rebasada** no por otra hipótesis sino por **la conciencia de la cruda realidad de una dictadura** y, más aún, de **un conflicto antiguo e irresoluble**. **No merece la pena** entrar en mayor detalle. O solo en uno. A pesar de la voluntad de dominio a que respondía, no fue un perjuicio que me aprendieran castellano, pero **fue inicuo que se nos ocultara nuestra lengua en la escuela y se la expulsara de la esfera pública** (Argenter, 2014, p. 2)⁴⁹.

Como puede observarse, la afirmación de que el catalán era la lengua hablada en el hogar de Argenter se encuentra modificada a nivel discursivo por las expresiones “como es natural” y “sin que quepa atribuir por ello responsabilidad penal a nadie”. Por un lado, la primera de ellas manifiesta, hacia el hecho de que su primera lengua sea el catalán, una (+VA) inscripta de apreciación: impacto, puesto que, a través del adjetivo “natural”, Argenter resalta que concibe el catalán –y no otro idioma– como la lengua inherente a la región de Cataluña y, en particular, a la ciudad de Barcelona. De este modo, se establece en el discurso del autor un vínculo directo de identificación entre esa determinada región de España y el catalán, que no da lugar a la posibilidad de pensar a la población de Cataluña hablando una lengua diferente. Por otro lado, la segunda construcción alude a la represión lingüística que se llevó a cabo durante el período franquista, como parte de la represión cultural, sobre toda lengua del país –y sus hablantes– que no fuera el español (Giménez Martínez, 2015; Hull, 2014; Pons Parera, 2013; Risques Corbella, 2015; Taylor, 2022; Viñao Frago, 2014). En tal sentido, esta política lingüística impuesta por el régimen de Franco recibe en el discurso de Argenter una (-VA) evocada de apreciación: poder, puesto que permite dar cuenta, precisamente, de una de las maneras en las que el franquismo ejercía su poder sobre determinados sectores de la sociedad de España.

Al continuar la lectura del pasaje, observamos que Argenter detalla cómo estaban distribuidos los ámbitos de uso entre el español y el catalán en la sociedad barcelonesa de su infancia. La evaluación que el autor realiza respecto de haberse criado en un contexto sociolingüístico de esas características se expresa en el enunciado “no lo viví como una anomalía”. En este caso, a través de una proposición con polaridad negativa (Ghio y Fernández, 2008)⁵⁰, se evoca una (+VA) de afecto:

⁴⁹ Dada la dificultad en su momento de disponer de una edición impresa de *La lingüística en España: 24 autobiografías*, el número de páginas que se indica en cada pasaje corresponde a los documentos PDF armados a partir de las capturas de pantalla de la única versión online que se pudo obtener del libro en Google Books. Actualmente, solo algunos de los autores aquí trabajados tienen disponible su relato autobiográfico como archivo de libre acceso.

⁵⁰ En su libro *Lingüística Sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española*, Ghio y Fernández explican: “La polaridad es la elección entre positivo/negativo (*es/no es*). Se expresa típicamente en el elemento *finito*, cada operador verbal finito tiene dos formas, una positiva; *es, fue, está, tiene, puede*, y una forma negativa *no es, no fue, no está, no*

seguridad, puesto que este empleo diferenciado entre ambas lenguas se presenta como algo habitual en el entorno y, por tanto, en las vivencias de Argenter cuando niño.

Ahora bien, según el autor, esta primera impresión de su niñez es refutada más adelante por una realidad política y sociolingüística que se describe mediante las construcciones de prohibición “no se podía hablar” y “no se debía hablar”, así como la de obligación “debía silenciarse el uso”, en referencia a las restricciones que recaían sobre los hablantes de catalán en todo lugar donde no estaba permitido su empleo. En tal sentido, cada una de estas expresiones manifiesta una (-VA) inscripta de apreciación: poder, respecto de la política de represión lingüística implementada por el régimen de Franco en España, una de las prácticas en las que, como mencionamos, ejercía su poder con el fin de imponerse en la esfera cultural. En relación con este punto, observamos que la expresión metafórica “impermeable a mi lengua familiar” no solo describe, sino que, además, subraya una de las consecuencias que comportaba esta política para la vida cotidiana de Barcelona, aquí en el caso particular de una comisaría de policía. De esta manera, el hecho de que el empleo del catalán no tuviera lugar en un organismo estatal al servicio de la comunidad recibe una (-VA) evocada de apreciación: impacto.

Más adelante, vemos que este contexto político, social y lingüístico es detallado por medio de las afirmaciones categóricas que realiza Argenter. Por una parte, las expresiones “se reveló falaz” y “fue rebasada” manifiestan, con relación a su hipótesis infantil en torno a los supuestos roles que cumplían el catalán y el español dentro de su comunidad, dos tipos de evaluaciones. La primera de ellas instancia una (-VA) inscripta de apreciación: integridad, puesto que el autor evalúa en términos éticos la imagen que se le presentaba hasta ese entonces de la realidad que lo circundaba. La segunda de las construcciones realiza una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, debido a que captura en el discurso de Argenter el efecto que tuvo sobre esa primera hipótesis –en otras palabras, sobre su persona– el tomar conocimiento de lo que estaba aconteciendo.

Esto último, precisamente, se describe por medio de los sintagmas “la conciencia de la cruda realidad de una dictadura” y “un conflicto antiguo e irresoluble”. Mientras que el primero de ellos hace alusión al franquismo, el segundo refiere a los sucesivos conflictos políticos y lingüísticos transcurridos a lo largo de la historia de España. En este punto, consideramos necesario reparar en los postulados fundacionales de la ideología franquista, aspecto que se encuentra implícito en ambas expresiones y que vincula los dos procesos históricos a los que estas aluden: la exaltación de España como nación e imperio, el sentimiento de la unidad nacional en torno a un idioma –el español, en

tiene, no puede (...). La polaridad es un elemento que, aunque en su forma negativa no es un verbo, forma parte de la estructura del grupo verbal y no de la estructura de la cláusula” (2008, p. 131). Las posibilidades de la polaridad no se agotan en la opción entre sí/no, sino que existen gradaciones intermedias entre ambos polos. Estas gradaciones constituyen la escala de la *modalidad*.

detrimiento de las otras lenguas existentes dentro del país— y la exaltación del purismo lingüístico como expresión del “purismo político”. El imaginario construido por el franquismo concebía a Castilla y el castellano como la superioridad natural política, cultural, espiritual y lingüística (Marimón Llorca, 2019) a la que debía aspirar España. Al retomar los dos sintagmas anteriores a la luz de estas consideraciones, es posible observar las siguientes valoraciones: en el primer caso, la voz “dictadura” manifiesta, respecto de la situación social y política que se vivía bajo el régimen franquista, una (-VA) inscripta de apreciación: conflictividad. A su vez, la expresión “la conciencia de la cruda realidad” inscribe, hacia el cambio que se produjo en la percepción de Argenter respecto de las circunstancias que lo rodeaban, una (-VA) de afecto: infelicidad. En el segundo caso, “un conflicto antiguo e irresoluble”, se realizan las dos siguientes evaluaciones con relación al problema de las lenguas en España: una (-VA) inscripta de apreciación: conflictividad, que aquí se instancia, respectivamente, por medio de las voces “conflicto” e “irresoluble”; y una (-VA) inscripta de apreciación: valuación, que se expresa a través del adjetivo “antiguo”. Finalmente, la locución verbal “no merece la pena” inscribe, también a este mismo respecto, una (-VA) de apreciación: valuación, que se hace extensiva, incluso, a las consecuencias que dicho conflicto conlleva en la actualidad, aún después de tantos años.

Llegando al final del pasaje, y a modo de cierre de sus reflexiones en torno a esta cuestión, Argenter concluye: “fue inicuo que se nos ocultara nuestra lengua y se la expulsara de la esfera pública”. En esta cláusula, a través del empleo del adjetivo “inicuo”, se realiza hacia la represión lingüística implementada por el régimen de Franco una (-VA) inscripta de apreciación: integridad, puesto que se evalúa en términos éticos la política impuesta por el franquismo. Esta valoración se reafirma, a su vez, mediante el uso de los verbos “ocultar” y “expulsar” que expresan, en cada caso, una (-VA) inscripta de apreciación: poder, ya que ambas voces dan cuenta de las prácticas ejercidas por el poder franquista desde su posición dominante, sustentadas en los prejuicios sociales y lingüísticos que recaían, como se ha señalado anteriormente, sobre toda lengua que no fuera el español —aquí el catalán— y sus respectivos hablantes.

El entorno político y sociolingüístico expuesto por Argenter en su autobiografía intelectual es retomado en las palabras de Bastardas Boada, lingüista también nacido en Barcelona, al referir el contexto en el que se enmarcaban sus actividades vinculadas con la lengua y la cultura catalanas:

(2) Tampoco sé por qué, pero mis aficiones extralaborales me llevaron no al fútbol u otros deportes sino a acercarme a grupos y actividades que, por entonces, todavía en la fase final del franquismo, intentaban organizar actos folklóricos o culturales relacionados con Cataluña o con la lengua catalana (...). Estos contactos y actividades fueron labrando en mí un creciente interés por conocer las normas de escritura del catalán, mi lengua familiar, que, **por las prohibiciones de la época**, no había podido aprender ni practicar en mis años escolares previos (Bastardas Boada, 2014, p. 2).

A través de la construcción “por las prohibiciones de la época”, se inscribe una (-VA) de apreciación: poder en el discurso de Bastardas Boada, puesto que no solo se representa el ejercicio de poder llevado a cabo por el franquismo en las diferentes esferas de la sociedad, sino que, además, se remite a las consecuencias que supuso –en este caso puntual, respecto de su enseñanza escolar– la política de represión lingüística implantada por el régimen en torno a las lenguas de España.

El pasaje que analizaremos a continuación pertenece a la autobiografía intelectual de Pagola Petirena, quien rememora su experiencia infantil como hablante de euskera en Pamplona⁵¹, su ciudad natal:

(3) Vivir la infancia en Pamplona en la década de los cincuenta, con el euskera **proscrito en todos los lugares** y, por supuesto, en los colegios, y tener de puertas adentro un ambiente prácticamente euskaldún marca mucho (Pagola Petirena, 2014, p. 2).

Así como pudimos observar en los respectivos discursos de Argenter y Bastardas Boada, aquí también se evidencia cómo el léxico empleado por Pagola Petirena remite a la represión lingüística ejercida en España por el franquismo. En este caso, la presencia de la voz “proscrito” en la construcción “proscrito en todos los lugares”, da cuenta de la situación sociolingüística y política que atravesaba el euskera –y sus hablantes– durante aquellos años, y, en tal sentido, expresa una (-VA) inscripta de apreciación: poder hacia el régimen de Franco. A su vez, la expresión metafórica “marca mucho” evoca una (-VA) de apreciación: impacto, mediante la que, implícitamente, Pagola Petirena trae a su discurso las consecuencias negativas de vivir su infancia en una sociedad atravesada por el contraste terminante entre la absoluta presencia de su lengua en la esfera privada y su completa ausencia en el ámbito público. Consideramos que esta vivencia también puede extenderse a otros hablantes de euskera como L1 al igual que la autora.

La reflexión que sigue pertenece a la autobiografía intelectual de Regueira, quien comienza su relato describiendo la situación sociolingüística de Aldixe, una pequeña parroquia⁵² del municipio de Abadín⁵³, donde vivió sus primeros años, durante la década de los sesenta:

(4) Aunque nací en Goiriz (Vilalba), mi infancia transcurrió en Aldixe (Abadín), en el extremo norte de la Terra Chá luguesa. Como en toda la Galicia rural de los años sesenta, el gallego era la única lengua ambiental, mientras que el español era la lengua de la escuela y de la iglesia. Aprendíamos a leer y a escribir en español y hablábamos en gallego, salvo en las contadas ocasiones en que debíamos dirigirnos a la maestra o al sacerdote de manera formal. Al contrario que otras personas en esa situación, no lo recuerdo como algo traumático (Regueira, 2014, p. 1).

⁵¹ Capital de la provincia de Navarra, ubicada al norte de España.

⁵² Según la sexta acepción que brinda la RAE, la voz parroquia, en los municipios rurales de algunos países, refiere a una “demarcación administrativa local, aunque carente de conocimiento legal expreso”. Disponible en: <https://dle.rae.es/parroquia?m=form>

⁵³ Municipio ubicado en Lugo, una de las cuatro provincias que conforman la comunidad autónoma de Galicia.

Nuevamente, nos encontramos con el retrato de un escenario sociolingüístico en el que las lenguas involucradas en el contacto –en este caso, el gallego y el español– tienen ámbitos de uso bien definidos; es decir, estamos frente a la descripción de una situación de diglosia. Al igual que lo observado en el discurso de Argenter, el autor refiere a su experiencia personal a través de una proposición de polaridad negativa, al señalar “no lo recuerdo como algo traumático”. En tal sentido, la negación de la voz “traumático”, vocablo de evidente connotación negativa, evoca una (+VA) de afecto: seguridad, respecto de la vivencia de su niñez en el entorno que describe. Dicha experiencia no constituye para Regueira algo que lo haya afectado particularmente.

A continuación, Regueira prosigue su relato refiriendo el contexto sociolingüístico de la ciudad de Vilalba⁵⁴:

(5) La toma de contacto con la situación de diglosia social que caracterizaba a aquella sociedad se produjo al trasladarme a Vilalba para finalizar los estudios primarios y cursar el Bachillerato (...). **La diferenciación lingüística reflejaba con bastante exactitud la división social:** las familias de los **principales** comerciantes y empresarios, de médicos y abogados, así como de funcionarios **de cierto nivel**, hablaban español, mientras que el resto de la población vivía en gallego (Regueira, 2014, p. 2).

En este pasaje, el autor caracteriza la situación sociolingüística de Vilalba, y, por extensión, la de la comunidad de Galicia, al emplear el término “diglosia social” y señalar que “la diferenciación lingüística reflejaba con bastante exactitud la división social”. Por un lado, la expresión “diglosia social” nos remite a la noción de *diglosia* propuesta por la sociolingüística catalana y occitana representada en las figuras de Aracil, Lafont y Ninyoles, quienes la definieron como la existencia de una situación lingüística conflictiva, en la que una de las lenguas es la dominante y la otra, la dominada, la lengua víctima que corre el riesgo de desaparecer (Boyer, 2009). Por otro lado, la presencia de un conflicto lingüístico, pero también de un conflicto social, se manifiesta discursivamente en los sintagmas “diferenciación lingüística” y “división social”. De esta manera, se inscribe hacia el contexto sociolingüístico que retrata Regueira una (-VA) de apreciación: conflictividad, dado que el autor construye en su discurso las relaciones de desigualdad social y económica –e, incluso, de poder– predominantes al interior de la comunidad de Vilalba. A este respecto, las expresiones “principales” y “de cierto nivel” instancian una (-VA) inscripta de apreciación: poder, en relación con quienes pertenecían a la clase más alta de esa sociedad y se encontraban, por ende, en una posición dominante.

⁵⁴ Municipio español perteneciente a la provincia de Lugo y capital de la comarca de Tierra Llana, en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Estas tensiones sociales y lingüísticas se manifiestan, a su vez, en las acciones que se le atribuyen en el discurso a los diferentes actores: los sectores más pudientes “hablaban” español, los demás “vivían en gallego”. Al analizar ambos verbos de acuerdo con la clasificación de procesos verbales propuesta en el marco de la LSF, vemos que, en el primer caso, estamos frente a un proceso de comportamiento que, en este contexto discursivo, establece un vínculo entre la posibilidad de elegir qué lengua hablar y el tener acceso a recursos socioeconómicos. El segundo caso, por el contrario, se trata de un proceso existencial que aquí sugiere un estado permanente, que no respondería a una elección personal, sino al hecho de no poder disponer de los medios necesarios para revertirlo. En tal sentido, el español se construye discursivamente como una lengua de privilegio, mientras que el gallego se concibe como la lengua de las clases populares.

Las siguientes reflexiones que nos ocupan son las expuestas en su autobiografía intelectual por Rojo, lingüista también gallego que puntualiza, al igual que Regueira, el correlato existente entre las diferencias sociales y las diferencias lingüísticas que predominaban en la sociedad de Galicia:

(6) He pasado por la experiencia de hacer oposiciones –las «de antes»– solo dos veces en mi vida. La primera –que suspendí– a mediados de 1975. La segunda –que aprobé–, a finales de ese mismo año. Y en el primer ejercicio de ambas, dedicado a la exposición del currículo, manifesté que mi decisión de estudiar Filosofía y Letras primero y de dedicarme a la lingüística después procedían del hecho de haber pasado la mayor parte de mi vida hasta aquel momento en un medio bilingüe en el que **era muy evidente el peso que los factores socioculturales tenían sobre los comportamientos lingüísticos**. Aunque en aquel momento estaba **totalmente convencido** de lo que decía, hoy creo, en cambio, que mi dedicación a la lingüística ha sido más bien el resultado de la actuación de un considerable cúmulo de casualidades... (Rojo, 2014, p. 1).

La caracterización sociolingüística que elabora el autor refiere a su ciudad natal, A Coruña. A diferencia de lo que observamos en el caso de Regueira, Rojo describe el escenario sociolingüístico en el que creció, a finales de los cincuenta y comienzos de los sesenta, por medio del sintagma “un medio bilingüe”, expresión que, en principio, supone la coexistencia de dos lenguas, pero no necesariamente la idea de conflicto. Sin embargo, el enunciado “era muy evidente el peso que los factores socioculturales tenían sobre los comportamientos lingüísticos” implica que las tensiones predominantes a nivel social se traducían y manifestaban, también, lingüísticamente. En tal sentido, se realiza respecto de este contexto una (-VA) inscripta de apreciación: conflictividad, puesto que se advierte la presencia de un conflicto social y lingüístico muy marcado. Ahora bien, a pesar de que al final del pasaje Rojo reconoce que los motivos que lo acercaron a la lingüística no se vinculan con el haber vivido en este entorno, sí admite que, en un primer momento, estaba “totalmente convencido” de ello. De esta manera, se manifiesta, en el discurso del autor, una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, con relación a las características sociolingüísticas que advertía en la

comunidad de A Coruña, ya que señala que sus propias vivencias llegaron a despertarle el interés para considerar dedicarse de manera formal a su estudio.

Más adelante en su autobiografía intelectual, Rojo vuelve a detenerse en la situación sociolingüística de Galicia y, como podemos observar, la descripción que lleva a cabo, así como la valoración que expresa al respecto en su discurso, son las mismas que se identificaron en el análisis de las reflexiones anteriores:

(7) Las diferencias lingüísticas (gallego, español de Galicia y español central) observables en el entorno de mi familia, las familias de mis amigos y, en general, los habitantes de las diferentes zonas de la ciudad que yo frecuentaba, así como de las aldeas en las que residía ocasionalmente algunos veranos, **me proporcionaron una sensibilidad que me ha ayudado mucho** en la vida profesional. Y todavía más que las diferencias en sí mismas, lo hizo la observación de **la evidente relación entre lengua y estratificación social y los diferentes comportamientos lingüísticos que provoca** (Rojo, 2014, p. 2).

Por un lado, las construcciones “la evidente relación entre lengua y estratificación social” y “los diferentes comportamientos lingüísticos que provoca” inscriben, respectivamente, una (-VA) de apreciación: conflictividad respecto de la situación referida. No solo se reitera el empleo del adjetivo “evidente” para aludir al correlato entre las diferencias sociales y lingüísticas, sino que Rojo, además, recurre al término de “estratificación social” para dar cuenta de la desigualdad manifiesta en A Coruña entre las clases sociales. Por otro lado, el enunciado “me proporcionaron una sensibilidad que me ha ayudado mucho” expresa, hacia su experiencia de haber vivido en este entorno social y lingüístico, una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, debido a que el autor reconoce que sus vivencias personales le resultaron valiosas en la consecución de sus objetivos como lingüista.

Para concluir esta sección del primer eje de análisis, resta abordar el pasaje correspondiente al relato autobiográfico de Salvador Liern. Al recordar sus primeros años en la Universitat de València, el lingüista señala:

(8) Unos años más tarde –aún no había cumplido los 17 de mi edad– entraba en la Universitat de València, donde pronto empezaron a resonar los primeros ecos del mayo francés, en pleno período de **represión franquista**. Durante aquellos dos cursos de estudios comunes de Filosofía y Letras asistí a clases de filosofía, de literatura, de historia... También seguí las de Miquel Dolç, aquel poeta y catedrático mallorquín que explicaba las veladas alusiones de los epigramas de Marcial (...), en un programa teatral de TVE (...). Don Miquel explicaba poco latín y menos griego, pero era un **diletante de la cultura**, y con él empecé a intuir las complejas relaciones existentes entre las palabras, las cosas y la sociedad donde todas ellas se alojaban. Claro que el catedrático mallorquín –su acento lo delataba– lo explicaba todo en castellano. Al menos durante las clases. O tempora o mores (Salvador Liern, 2014, p. 3).

Como podemos observar, el autor hace explícito el contexto histórico-político que se vivía en España mediante el sintagma “represión franquista”. Esta construcción instancia respecto del régimen instaurado por Franco una (-VA) inscripta de apreciación: poder. A su vez, la situación sociolingüística que atravesaba el país debido, precisamente, a la política lingüística impuesta por el franquismo se advierte en la descripción que esboza Salvador Liern acerca de Miquel Dolç (1912-1994), especialista en Filología Clásica y traductor al catalán de obras clásicas de la literatura latina. Por un lado, la construcción “explicaba poco latín y menos griego” evoca, en relación con “Don Miquel”, una (-VA) de juicio de estima social: tenacidad, ya que se está evaluando su desempeño en el marco de sus clases, y la anécdota que introduce Salvador Liern para presentarlo permite deducir que las disertaciones de este profesor distaban de los contenidos que debiera haber impartido en su asignatura. No obstante, la expresión “diletante de la cultura” inscribe, también en torno a Dolç, una (+VA) de juicio de estima social: capacidad, puesto que sus disertaciones demuestran que era alguien instruido, leído, con conocimiento acerca de lo que decidía manifestarse.

Por otro lado, teniendo en cuenta el contexto de represión lingüística y cultural de la época, el enunciado “su acento lo delataba” realiza una (-VA) evocada de apreciación: conflictividad, ya que, si bien Dolç impartía sus clases en español, no podía ocultar que su L1 era, precisamente, el catalán, una de las lenguas prohibidas por el régimen. Finalmente, y en relación con este punto, el hecho de que, en la universidad del municipio de Valencia, el profesor dictara las clases en español da cuenta de cómo se ejercía la exclusión del resto de las lenguas de España de la esfera educativa, entre otros ámbitos públicos. A este respecto, el enunciado “O tempora o mores”⁵⁵, locución latina de Cicerón, evoca una (-VA) de apreciación: impacto. Por medio de esta expresión cuyo autor es, justamente, un poeta latino, Salvador Liern destaca en su discurso los efectos de la imposición del español como única lengua de enseñanza durante la etapa franquista.

5.1.2 Situación sociolingüística de España en la actualidad

La segunda parte del presente eje de análisis, como se indicó oportunamente, está dedicada al abordaje de las reflexiones en torno de la situación actual de las lenguas en España. En tal sentido, atenderemos las consideraciones expuestas por Bastardas Boada y López García-Molins, los dos lingüistas que se expresan a este respecto en sus autobiografías.

El primero de ellos, Bastardas Boada, destina las últimas páginas de su relato a ocuparse, entre otros aspectos, de su labor en el campo de las políticas lingüísticas. En el marco de estas consideraciones, señala lo siguiente:

⁵⁵ “¡Qué tiempos, qué costumbres!”.

(9) En Cataluña, como se sabe, **tenemos una gran tradición de identificar lengua e identidad**, idea que **entra claramente en crisis** cuando las sociedades se deshomogeneizan lingüísticamente, al recibir grandes cantidades de poblaciones de lengua distinta, con lo cual la ecuación no funciona. (...). Con la globalización y el aumento del poliglotismo individual y de los movimientos migratorios, estos temas **toman aún más actualidad y urgencia** (Bastardas Boada, 2014, p. 15).

Las expresiones destacadas en el fragmento dan cuenta a nivel discursivo del cuestionamiento que el autor realiza en torno al estrecho vínculo que aún hoy se establece entre lengua e identidad, y del que Cataluña viene a constituir un claro ejemplo. Esto se registra, en primer lugar, en el enunciado “tenemos una gran tradición de identificar lengua e identidad”, mediante el que se inscribe una (-VA) de apreciación: impacto hacia la ideología lingüística que predomina en Cataluña y en la que se establece una relación directa entre ser catalán y hablar el idioma catalán. En el marco de este pasaje, el sintagma “tenemos una gran tradición” sugiere que se trata más bien de una costumbre que Cataluña mantiene arraigada a través del tiempo, pero que, cada vez, se vuelve más anacrónica y contraproducente.

En tal sentido, las construcciones “entra claramente en crisis” y “la ecuación no funciona” –asociadas ambas al hecho de “identificar lengua e identidad”– instancian, respectivamente, una (-VA) inscripta y una (-VA) evocada de apreciación: conflictividad, en relación con la contradicción que se establece entre la persistencia de esta ideología lingüística –y quienes la sostienen– y el hecho de que en las sociedades contemporáneas sea cada vez menos frecuente que se hable una única lengua. Por último, la construcción “toman aún más actualidad y urgencia” manifiesta, hacia la problemática que para Bastardas Boada genera la contraposición entre la identidad entendida estrictamente en términos lingüísticos y la realidad de un mundo globalizado, cada vez más multilingüe, una (-VA) inscripta de apreciación: impacto. Esta discrepancia a la que refiere el autor constituye una cuestión transversal a la realidad que se vive especialmente en el continente europeo y, por esa misma razón, puede ser la fuente de nuevos conflictos de índole lingüística, social y hasta política.

El pasaje que analizaremos a continuación sigue la misma línea argumentativa planteada en el anterior. Aquí, el lingüista catalán sostiene:

(10) El reconocimiento oficial de la diversidad lingüística es aún hoy en muchos países **motivo de discrepancia**. La ideología homogeneizadora basada en el concepto "un estado = una lengua" **prevalece** en muchas partes y es, en la mayoría de los casos, **uno de los factores que causan conflictividad** (Bastardas Boada, 2014, p. 15).

Como es posible observar, se establece en el discurso de Bastardas Boada una contraposición entre las situaciones sociolingüísticas comprendidas en los sintagmas “diversidad lingüística” e “ideología homogeneizadora un estado = una lengua”, pero también una relación de asimetría entre ambas, puesto que el predominio oficial de la segunda es considerado un factor casi determinante en la efectiva aceptación o no de la primera. Este aspecto se advierte, en primer lugar, a través de la expresión “motivo de discrepancia”, que realiza una (-VA) inscripta de apreciación: conflictividad, con relación a “el reconocimiento oficial de la diversidad lingüística”, concebido como objeto actual de debate. En esta misma línea, el verbo “prevalece” manifiesta una (-VA) inscripta de apreciación: poder respecto de la presencia aún dominante de “la ideología homogeneizadora”, entendida en términos de un estado monolingüe. Por último, el sintagma “uno de los factores que causan conflictividad” inscribe una (-VA) de apreciación: conflictividad, también en referencia a la “ideología homogeneizadora”. Tal como advertimos previamente, las tres valoraciones registradas dan cuenta de dos aspectos: en primer lugar, el dominio del que aún goza –sobre todo a nivel político-estatal– la ideología lingüística del monolingüismo en la sociedad contemporánea, y, en segundo lugar, la resistencia a aceptar –a pesar de lo que ocurre en la práctica– que la presencia del multilingüismo al interior de una misma comunidad es cada vez mayor.

En relación con la problemática referida en el pasaje que acabamos de analizar, Bastardas Boada compara la situación de España con la de países como Suiza, Bélgica y Finlandia, estados que sí reconocen oficialmente su multilingüismo:

(11) En estos casos de reconocimiento oficial del multilingüismo social, la organización pública favorece el uso unilingüe de los ciudadanos, los cuales pueden tener (o no) conocimiento desarrollado de las otras lenguas en presencia en sus Estados. El caso español es diferente, dado que todos los ciudadanos deben tener -y de hecho tienen- un conocimiento avanzado del castellano como **lengua oficial** del Estado, mientras que, en cambio, **hay más dificultades para asegurar el dominio** de las otras lenguas, que **tienen carácter (co)oficial solamente en el territorio y en los organismos del nivel autonómico**. La situación de las lenguas no-castellanas en España **es más inestable** (...), ya que **no disponen de hábitats exclusivos o preferentes** y **todos los ciudadanos saben la dominante**, con lo cual esta **tiende a ser la más favorecida** en los contactos intergrupales, lo que **deja con menor motivación** a los que tienen el castellano como L1 para adquirir las otras lenguas con las que pudieran estar conviviendo (Bastardas Boada, 2014, p. 16).

La descripción que realiza el autor del panorama sociolingüístico de España da cuenta de la relación de poder asimétrica predominante entre el “castellano” y “las lenguas no-castellanas”. Por un lado, este aspecto se observa en los sintagmas “lengua oficial” y “la dominante”, así como en la construcción “tiende a ser la más favorecida”, expresiones todas que instancian, respectivamente, una (-VA) inscripta de apreciación: poder, con relación al español. Este poder –de carácter político, económico y social– se sustenta en la política lingüística implementada en el país que, desde el punto

de vista planteado por Bastardas Boada, no solo fomenta, sino que establece de forma oficial el monolingüismo social. Así se advierte en “todos los ciudadanos deben tener –y de hecho tienen– un conocimiento avanzado”: mediante la construcción de obligatoriedad “deben tener” se realiza una (-VA) evocada de apreciación: poder, también hacia el español como lengua dominante.

Por otro lado, las construcciones “hay más dificultades para asegurar el dominio” y “tienen carácter (co)oficial solamente en el territorio y en los organismos del nivel autonómico” refieren al catalán, el euskera, el gallego y el valenciano⁵⁶. La primera de ellas inscribe una (-VA) de apreciación: poder, ahora con respecto a la posición desfavorable de estas lenguas “no-castellanas de España” en comparación con la lengua española; valoración que se instancia, a su vez, en el segundo enunciado. Al igual que en referencia al español, este poder lo entendemos en términos políticos, económicos y sociales. Asimismo, por medio de las expresiones “es más inestable” y “no disponen de hábitats exclusivos o preferentes”, también registramos una (-VA) inscrita de apreciación: poder, con relación a la situación en la que se encuentran estas “otras lenguas” respecto del español. Por último, el sintagma “deja con menor motivación” inscribe una (-VA) de apreciación: impacto hacia la política lingüística que lleva a cabo España. Según Bastardas Boada, esta influye negativamente en los ciudadanos que tienen el español como L1 y que podrían elegir aprender alguna de las demás lenguas que también se hablan en su país.

En este punto, consideramos pertinente destacar que las reflexiones expuestas por el autor nos remiten al concepto de *motivación* como factor afectivo que incide de manera clave en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas –incluidas las lenguas extranjeras– (Bergillos, 2008; Gardner, 2005; Lasagabaster, 2017; Minera Reyna, 2010; Rodríguez-Lifante, 2018; Ushioda, 2009; Zenotz, 2012). Si bien la noción de motivación, dentro del campo de los estudios dedicados a la didáctica de L2 y LE, ha sido estudiada y definida, hasta el momento, desde tres perspectivas principales⁵⁷, en términos generales, se concibe como un constructo hipotético que

⁵⁶ Si bien el autor no las menciona específicamente, estas son las lenguas que se indican en el sitio web del Ministerio de Política Territorial de España: <https://mpt.gob.es/politica-territorial/autonomica/Lenguas-cooficiales.html>

⁵⁷ Las tres perspectivas que se distinguen son: el modelo *sociopsicológico* o *socioeducativo* (Gardner, 1985; Gardner y Lambert, 1972); el modelo *cognitivo-situacional* (Dörnyei, 1994; Dörnyei y Csizér, 2002) y, por último, los tres modelos que constituyen los enfoques actuales denominados: *visión de la motivación relacionada con la persona en contexto* (Ushioda, 2009); *auto-sistema de motivación en L2* (Dörnyei, 2005, 2009) y *motivación como sistema dinámico complejo* (Dörnyei, 2009). Por un lado, el modelo *sociopsicológico* o *socioeducativo* encuentra su principal referente en la figura de Gardner, psicólogo social canadiense que propuso este enfoque con el fin de estudiar la motivación en el contexto específico de la comunidad bilingüe de Canadá, en la que conviven el inglés y el francés. El principal aporte que se le reconoce a este modelo es la distinción entre *motivación integradora* y *motivación instrumental* (Rodríguez-Lifante, 2018; Zenotz, 2012). Por su parte, el modelo *cognitivo-situacional* nace a partir de considerar que el enfoque propuesto por Gardner solo podía ser aplicado en el contexto de aprendizaje de segundas lenguas, pero no de lenguas extranjeras en el marco de un aula. Aquí, la figura más destacada es Dörnyei, quien propone siete categorías motivacionales para abordar la motivación en dicho contexto: además de la integración y la instrumentalidad basadas en Gardner, se incluyen las actitudes hacia los hablantes de la L2 –es decir, el deseo de contacto directo con ellos–, el interés cultural –el contacto indirecto a través de productos culturales como la música y el cine–, la vitalidad de la comunidad meta –la importancia y

explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico. En consecuencia, el estudio de la motivación accede de forma directa al estudio [de] (...) aspectos tan definitorios del aprendizaje como la perseverancia, la intensidad, el esfuerzo o el curso de las acciones en el uso de la L2 (Bergillos, 2008, p. 307).

De acuerdo con Minera Reyna (2010), son cuatro los tipos de motivación que suelen distinguirse en el marco de esta área de estudio, organizados en función de dos dicotomías. Por una parte, se encuentra el par *motivación extrínseca/motivación intrínseca*: la primera refiere al hecho de estudiar una lengua meta determinada con el fin de obtener algo externo –por ejemplo, aprobar un examen, satisfacer a los padres–; la segunda, en cambio, supone que se estudia la lengua objeto por el placer que esta actividad implica en sí misma para quien aprende. Por otra parte, se diferencia entre *motivación instrumental* y *motivación integradora*: en el primer caso, el aprendizaje de otra lengua responde a un propósito utilitario –como conseguir empleo o mejorar el estatus social–; en el segundo caso, está motivado por el deseo de integrarse en la comunidad hablante de la lengua meta. Este deseo puede interpretarse como el hecho de querer formar parte efectiva de dicha comunidad, de vivir en ella, o también puede entenderse en el sentido que señala Gardner: “an individual’s openness to taking on characteristics of another cultural/linguistic group” (2005, p. 7). Es necesario indicar que esta segunda interpretación también es considerada un quinto tipo de motivación, denominado “*motivación sociocultural*, que se observa cuando se aprende la LO [lengua objeto] debido al interés por la cultura, la gente, el país, entre otros, sin necesariamente tener el deseo de integrarse en la comunidad lingüística” (Minera Reyna, 2010, p. 2).

riqueza de la comunidad en función de cómo la percibe quien aprende–, el milieu de la L2 –la importancia que en el entorno del estudiante se le concede a las lenguas– y, por último, la autoconfianza lingüística –en otras palabras, la percepción de la L2 como una meta alcanzable–. Finalmente, en relación con las nuevas perspectivas, estas se caracterizan por “centrarse en el proceso motivacional de la L2 como un hecho complejo, cuyo desarrollo natural interactúa con múltiples factores internos, sociales y contextuales” (Rodríguez-Lifante, 2018, p. 252). El primero de los tres enfoques mencionados anteriormente, la *visión de la motivación relacionada con la persona en contexto*, propone una perspectiva relacional que aborda la interacción entre motivación, yo y contexto, al tiempo que destaca la complejidad individual de cada sujeto. En tal sentido, el aprendiente de una lengua se concibe como una persona que se encuentra necesariamente en un contexto cultural e histórico concreto que determina su motivación e identidad (Rodríguez-Lifante, 2018, pp. 254-255). Con respecto al segundo de estos modelos, el *auto-sistema de motivación en L2*, se basa en el concepto de *ideal self* –es decir, el conjunto de atributos que, de forma ideal, una persona desearía poseer– y distingue tres tipos de *selves* posibles que se vinculan entre sí: “El primero (*ought-to-self*) funciona como el orientador o guía de los atributos que la persona considera que tiene o debe poseer (...). El segundo (*ideal self*) es aquella idea que cada persona posee sobre lo que quiere llegar a ser. De este modo, si la competencia en la LE forma parte del primer o del segundo componente de esa persona, este hecho se convertirá en una fuerza motivadora, ya que existe un gran deseo de suprimir la distancia entre nuestro *self* y los *selves* futuros. El tercero (*L2 learning experience*) recoge las motivaciones procedentes del contexto y de la experiencia de aprendizaje del aprendiente” (Rodríguez-Lifante, 2018, p. 255). Por último, la *motivación como sistema dinámico complejo* aborda la motivación en el proceso de adquisición de una segunda lengua a partir del análisis de tres elementos que interactúan entre sí: la motivación, la cognición y la emoción. En tal sentido, se concibe la motivación y las diferencias individuales no como un producto –y, por ende, algo estable–, sino más bien como un proceso, es decir, dinámicas, puesto que dependen de la variación contextual y temporal y van modificándose, incluso, en una misma persona (Zenotz, 2012).

Ahora bien, el estudio de la motivación implica tener en cuenta el abordaje de otro factor considerado afectivo: nos referimos a las actitudes –positivas, negativas e incluso neutras– que se presentan no solo respecto de la lengua que se desea aprender, sino, además, de la comunidad hablante de esa lengua y su cultura, así como de la situación en la que tiene lugar el aprendizaje. En este sentido, cobra especial relevancia la diferencia que se establece entre estudiar una LE y estudiar una L2, debido al tipo de contacto que cada situación supone con la lengua objeto⁵⁸ y también, sobre todo en el segundo caso, porque las características contextuales en las que se enmarca el aprendizaje juegan un rol fundamental en la actitud y, por tanto, en la motivación. En otras palabras: “las peculiaridades glotopolíticas, demográficas y etnolingüísticas de cada situación. De esta forma, aspectos como quiénes utilizan las lenguas, qué grado de estandarización poseen y qué actitudes desarrollan sus hablantes, resultan determinantes para un análisis adecuado de la motivación hacia la L2 en cada contexto” (Bergillos, 2008, p. 314).

Precisamente, la situación sociolingüística de España a la que refiere el lingüista Bastardas Boada constituye un ejemplo de estas consideraciones. A pesar de que el catalán, el euskera y el gallego han obtenido el reconocimiento legal que les otorga el estatus de lenguas cooficiales junto con el español al interior de sus respectivas Comunidades Autónomas, “los estudios sobre actitudes lingüísticas confirman que todavía existen reductos de resistencia y renuencia a su reconocimiento entre ciertos sectores de la población” (Lasagabaster, 2014, p. 26). Asimismo, una de las principales preocupaciones de las autoridades educativas en las comunidades bilingües españolas es que la actitud positiva que manifiestan los alumnos respecto de la lengua cooficial no encuentra su correlato en el compromiso de emplearla en diferentes contextos sociolingüísticos. En otras palabras, muchos de los estudiantes aprenden la lengua cooficial en la escuela, pero apenas la usan fuera del contexto formal de aprendizaje. Si bien no puede negarse que el empleo de la lengua cooficial como medio de instrucción tiene una influencia significativa en las primeras etapas de escolarización, su efecto positivo disminuye a medida que los estudiantes se van acercando a la adolescencia.

Se evidencia, entonces, que a pesar de que la inclusión en el sistema educativo ha contribuido a elevar el estatus de estas lenguas –y de que su conocimiento es requisito excluyente para poder acceder a determinados ámbitos laborales, como la educación o la salud–, no está garantizado el incremento de su empleo en esferas más amplias de la sociedad, donde predomina el uso del español (Lasagabaster, 2017). La situación del gallego es elocuente en este punto, puesto que, a diferencia

⁵⁸ Si bien este aspecto fue trabajado en el Capítulo 3, correspondiente al Marco teórico, referimos aquí las palabras de Bergillos: “en ambas situaciones el tipo de contacto con la lengua meta es diametralmente opuesto. Así, en el primero de los casos el aprendizaje se encuentra restringido a entornos educativos, mientras que en el segundo, la presencia de la L2 resulta ubicua y accesible en las diversas situaciones y contextos sociales por los que transita el individuo” (Bergillos, 2008, p. 313).

de lo observado respecto del catalán y el euskera, es objeto de actitudes negativas incluso entre hablantes jóvenes de zonas urbanas que la tienen como L1 y que prefieren utilizar el español fuera de su ámbito familiar, ya que asocian su lengua con el mundo rural y un bajo estatus social, en otras palabras, con el estereotipo de *paleto*⁵⁹ (Hermida, 2001).

Para concluir sus reflexiones en torno a su labor en el campo de la diversidad lingüística, Bastardas Boada agrega:

(12) En el marco del proceso de globalización, yo propuse un nuevo principio para la conciliación de la intercomunicación y el mantenimiento de la diversidad, que he bautizado como *principio de subsidiariedad lingüística*, aplicable en Europa, en especial si tenemos en cuenta **la gradual mayor extensión** del inglés como *lingua franca* en el continente: todo lo que pueda hacerse en la lengua propia no debe ser realizado por la/s lengua/s más **global/es**. Es decir, por defecto, favorecer el uso de las lenguas **locales**, hecho que permitiría asegurarles funcionalidad y utilidad, aunque sus hablantes también podrían usar las lenguas **más grandes** en los contextos y las funciones que lo demandaran. También este **podría ser un principio guía para España**: poliglotización y distribución no-jerárquica de las funciones (Bastardas Boada, 2014, p. 16).

Como puede observarse, el autor ya no circunscribe el problema de la diversidad lingüística al interior de las fronteras de España, sino que lo amplía a Europa e incorpora a sus consideraciones otro factor que, a su entender, también incide en la realidad lingüística del continente: el empleo del inglés como lengua vehicular internacional. En relación con este hecho, advertimos que el sintagma “la gradual mayor extensión” instancia una (-VA) inscripta de apreciación: poder hacia la expansión del inglés como lengua de intercomunicación dentro de Europa, puesto que se establece entre esta lengua y las otras lenguas oficiales e incluso no oficiales una relación asimétrica, en la que el primero ocupa una clara posición dominante. Esta misma valoración respecto de la hegemonía del inglés –dentro pero también fuera del continente europeo– se registra a través del adjetivo “global”, voz que refiere al concepto de *lingua global*. Si bien Bastardas Boada habla en su discurso de “la/s lengua/s global/es”, indicando mediante el plural la posibilidad de que haya más de una lengua ocupando ese rol, en la bibliografía especializada, dicha noción designa a “un idioma que juega un papel importante no solo en la comunicación internacional, sino también al interior de casi todos los países del mundo” (Hamel, 2008, p. 53) y se asocia directamente con el inglés.

En este punto, resulta necesario detenerse en una cuestión clave para continuar con el análisis del pasaje que nos ocupa, puesto que la denominación lengua global –así como las expresiones “más grandes” y “locales”, empleadas por el autor– no solo permite dar cuenta de la hegemonía de la que goza el inglés a nivel mundial, sino que implica, a su vez, una jerarquía en la que el resto de las

⁵⁹ Según la RAE, es un adjetivo despectivo que refiere a una persona “rústica y sin habilidad para desenvolverse en ambientes urbanos”. También puede emplearse como sustantivo para indicar que alguien es “poco educado y de modales y gustos poco refinados”. Disponible en: <https://dle.rae.es/paleto>

lenguas existentes se ubican en una posición inferior, en situación de dominación. Este aspecto, precisamente, nos remite a enfoques como el *esquema de los tres círculos concéntricos* diseñado por Kachru (1986) para explicar la expansión del inglés, o el *modelo gravitacional* planteado por Calvet (1999), con el objetivo de describir y analizar la vertiente lingüística de la globalización.

El primero de ellos, el esquema trazado por Kachru, se centra en el inglés⁶⁰ y parte del supuesto de que los espacios que ocupan las lenguas se pueden concebir en tres círculos concéntricos. Por un lado, se encuentra el llamado *círculo interno*; que comprende los países donde una lengua, el inglés, es hablada como L1 por la mayoría de la población. El segundo círculo, denominado *círculo exterior*, abarca una primera fase de difusión del inglés a espacios considerados “no-nativos” en las ex colonias británicas. En este caso, “el inglés es lengua oficial, a veces junto con otras, en estos países independientes desde la mitad del siglo XX” (Hamel, 2008, p. 54). Funciona, además, como lengua de la administración pública en las instituciones de mayor jerarquía y juega, en términos generales, el rol de una segunda lengua de central importancia, aunque no necesariamente la aprenda la mayoría de la población. Por último, se encuentra el *círculo de expansión*, que engloba a aquellos países que reconocen el inglés como la lengua internacional más relevante, “sin haber sido colonizados por ningún poder anglosajón” (Hamel, 2008, p. 55). En otras palabras, si bien el inglés no cumple ninguna función administrativa específica, sí se aprende de forma masiva como LE, predomina en las relaciones internacionales que establecen dichos países y, además, se introduce en espacios centrales como el comercio, los medios y, particularmente, la ciencia.

Por su parte, el modelo gravitacional toma como punto de partida dos principios: “las lenguas se vinculan entre ellas por medio de los bilingües, y los sistemas de bilingüismo están jerarquizados, determinados por las relaciones de fuerzas” (Calvet, 2001, p. 5). Como señala Calvet, este modelo representa los vínculos existentes entre las lenguas del mundo en términos de “gravitaciones superpuestas en torno a lenguas-eje de distintos niveles” (Calvet, 2001, p. 5). De esta manera, el centro lo constituye la denominada *lengua hipercentral* –considerada el “pivote del conjunto del sistema”–, lugar que ocupa el inglés, y entre cuyos hablantes, sostiene el autor, se observa una fuerte tendencia al monolingüismo. Alrededor de esta lengua hipercentral, se encuentran gravitando las llamadas *lenguas supracentrales* –español, francés, italiano, chino, árabe, alemán, por solo mencionar algunas–; en este caso, sus hablantes, cuando adquieren una L2, aprenden inglés o, en su defecto, otra lengua supracentral. En un tercer nivel gravitacional, las lenguas supracentrales son ejes, a su vez, de “unas cien o doscientas” (Calvet, 2001, p. 5) *lenguas centrales*, alrededor de las

⁶⁰ Si bien este esquema se creó con el fin de estudiar específicamente la expansión del inglés, también es aplicado en el análisis de la situación sociolingüística de otras lenguas, como, por ejemplo, el español (Garrido, 2010; Mar-Molinero, 2004).

cuales gravitan, finalmente, entre cinco mil y seis mil lenguas, a las que Calvet denomina *periféricas*. Es posible advertir, entonces, “que la mayor amenaza pesa, a causa de su transmisión más aleatoria, sobre las lenguas periféricas, que prácticamente nunca son segundas lenguas y cuya expansión es eventual, sostenida sólo por la vitalidad de las comunidades que las tienen como primera lengua” (Calvet, 2001, pp. 5-6). No obstante, debe tenerse en cuenta que son dos las corrientes que tienen lugar al interior de este modelo gravitacional: aunque las lenguas periféricas se hallan en relación de dominación respecto de las centrales, así como las centrales lo están respecto de las supracentrales, estas últimas –a pesar de conformar “los grandes grupos lingüísticos”– se encuentran, a su vez, directamente dominadas por la lengua hipercentral, el inglés (Calvet, 2001).

Las dos perspectivas que acabamos de presentar se relacionan con una distinción clave entre dos conceptos: el de lengua *global* y el de lengua *internacional*. De acuerdo con Mar-Molinero (2004), una lengua es considerada internacional cuando constituye la L1 y la lengua oficial de más de un contexto nacional. Este sería el caso del español, por ejemplo, que se habla como L1 y es la lengua oficial de 21 países diferentes. En cambio, para poder determinar si una lengua es global, la autora sostiene que deben tenerse en cuenta las respuestas a las siguientes preguntas: a) cuál es el tamaño actual y cuál será el tamaño a futuro de la comunidad de hablantes de la lengua en cuestión; b) quiénes hablan la lengua, es decir, si además de los hablantes que la tienen como L1, también hay quienes la hablan como L2 o LE; c) cuál es el estatus político/legal de la lengua en los países en los que se habla y si se llevan a cabo acciones activas de planificación lingüística; d) cuál es el estatus político/económico de los países en donde se habla; e) cuál es el poder económico de la lengua y sus usuarios; f) qué presencia tiene a nivel internacional en el ámbito científico, académico y tecnológico; g) de qué manera se mantiene y promueve a través del sistema educativo, los medios de comunicación y otros productos culturales; y, por último, h) qué tan positivas son las actitudes hacia la lengua.

Mientras que las preguntas formuladas en los incisos a), b), c), d), e), g) y h) son condición necesaria pero no suficiente, el inciso f) constituye el factor determinante para afirmar que una lengua cumple el rol de lengua global. Dicho de otra forma, cuando es elegida para emplearse en comunicaciones de carácter científico, académico o tecnológico, que buscan alcanzar una audiencia internacional (Hamel, 2008; Mar-Molinero, 2004). En tal sentido, la única lengua que hoy por hoy responde de manera positiva a los interrogantes planteados, particularmente el último que acabamos de mencionar, es el inglés.

Como anticipamos con anterioridad, al retomar el pasaje de Bastardas Boada a la luz de estas consideraciones, podemos advertir que se establece una jerarquía entre las voces que utiliza el autor para aludir a las distintas lenguas dentro del continente europeo. Por un lado, luego de hacer

referencia a la “lengua/s global/es” –expresión cuya valoración ya analizamos–, el lingüista señala que debe favorecerse el uso de las “lenguas locales, hecho que permitiría asegurarles funcionalidad y utilidad”. Aquí, es posible establecer una correspondencia entre el círculo concéntrico interno que ocupa una lengua, según el esquema propuesto por Kachru, las respectivas denominaciones de lenguas centrales y lenguas periféricas, formuladas en el modelo gravitacional de Calvet, y el sintagma “lenguas locales”. Precisamente, las lenguas designadas a través de dicha expresión –si bien Bastardas Boada no menciona ninguna en particular– son aquellas que no trascienden las fronteras de sus propios países o, incluso, comunidades y que, por tanto, solo cuentan con mayoría de hablantes que las aprendieron como L1. En tal sentido, el adjetivo “local” instancia una (-VA) inscripta de apreciación: poder hacia la posición desfavorable de estas lenguas, puesto que su presencia y empleo se circunscriben a un espacio restringido que, además, no les es exclusivo. Esta misma valoración se evoca, a su vez, por medio de la construcción “hecho que permitiría asegurarles funcionalidad y utilidad”, dado que se implica el riesgo que aún corre su permanencia en dichos espacios, al ser su función posible de realizar mediante lenguas cuyos ámbitos de uso son más amplios.

Por otro lado, aunque en directa relación con lo anterior, Bastardas Boada sostiene que los hablantes de estas “lenguas locales” también “podrían usar las lenguas más grandes en los contextos y las funciones que lo demandaran”. Al igual que para el análisis de la expresión precedente, en este caso vinculamos la construcción “lenguas más grandes” con los respectivos círculos concéntricos exterior y de expansión que ocupa una lengua, así como con la denominación de lengua supracentral. Tal como observamos previamente, a pesar de que el autor no brinda ejemplos concretos, el contexto discursivo en el que se emplea esta expresión nos permite advertir que se trata de lenguas que no solo cuentan con hablantes que las han adquirido como L1, sino también con hablantes que las han aprendido como L2 y LE. Son lenguas que constituyen los “grandes grupos lingüísticos”: son oficiales al interior de sus países, gozan de poder político y económico y tienen, además, difusión y alcance a nivel internacional. En otras palabras, son lenguas *internacionales*. De esta manera, el sintagma “más grandes” manifiesta hacia estas lenguas una (+VA) inscripta de apreciación: poder, puesto que su situación sociolingüística, dentro de la jerarquía que analizamos, es más favorable en comparación con la de las lenguas “locales”.

Ahora bien, frente a este contexto en el que peligra la diversidad lingüística incluso más allá de España, debido al cada vez mayor predominio de la lengua global –el inglés– sobre todas las demás, Bastardas Boada sugiere implementar lo que ha denominado “principio de subsidiariedad lingüística”, propuesta de su autoría inspirada en el principio de subsidiariedad que se aplica en el ámbito jurídico: un principio de competencia en torno al Estado, mediante el que se dispone que un

asunto determinado debe ser atendido por la autoridad, sea normativa, política o económica, que se encuentre más próxima del tema a resolver. De acuerdo con el planteo del lingüista catalán, adecuar este principio al ámbito particular de las políticas lingüísticas contribuiría a la “conciliación de la intercomunicación y el mantenimiento de la diversidad”. En este punto –como pudimos comprobar al analizar la voz “global” –, también observamos la expresión de valoración mediante el empleo de terminología especializada, puesto que el sintagma señalado evoca una (-VA) de apreciación: conflictividad, respecto de la compleja situación que atraviesa la diversidad lingüística dentro del continente europeo. En otras palabras, la presencia de voces como “conciliación” y “mantenimiento” apunta, en el discurso del autor, a la necesidad de promover, cuidar y sostener el uso de las distintas lenguas de Europa, ya que el escenario actual se dirige hacia el camino opuesto.

En esta línea de sentido, y para finalizar el análisis del presente fragmento, la construcción “podría ser un principio guía para España” inscribe una (+VA) de apreciación: valuación hacia su propuesta, dado que Bastardas Boada considera que también sería válida para reorientar la política lingüística vigente en su país. Por último, el sintagma “distribución no-jerárquica” realiza una (-VA) evocada de apreciación: poder con relación a las lenguas cooficiales de España y sus ámbitos de uso, puesto que la situación sociolingüística en la que se encuentran es, precisamente, la inversa.

El último lingüista cuyas reflexiones debemos abordar en este primer eje de análisis es López García-Molins, quien también se manifiesta en torno a la actual situación sociolingüística de España:

(13) Es el **famoso problema** de las lenguas de España sobre el que se han vertido ríos de tinta y del que me cabe la responsabilidad de algún que otro arroyuelo. He dedicado al mismo un par de libros y bastantes artículos. Mi postura se resume en dejar las cosas como están lingüísticamente en relación con **la lengua más favorecida**, facilitando con medidas correctoras **las injusticias que la historia ha deparado a las menos favorecidas** (...). Se trata de **lograr que la lengua común se sienta algo menos ajena en las regiones bilingües** y que las lenguas propias se sientan como tales también en las monolingües. Ya sé que **no es una postura que entusiasme a los más radicales**. Como es sabido, estos propugnan una vuelta al **famoso** mapa tetralingüe de la península ibérica, que aparece en todos los manuales. Sin embargo, una cosa me han enseñado mis cuarenta de años de profesión en contacto con idiomas de todo el mundo y es que la efectividad de las medidas políticas suele ser bastante relativa, afectan a la vida oficial y a las actitudes, pero no cambian casi nunca la extensión horizontal (diatópica), si acaso, la vertical (diastrática) (López García-Molins, 2014, p. 15).

Las construcciones resaltadas permiten observar cómo se expresa discursivamente la relación de poder predominante entre las distintas lenguas de España y cómo esta relación conlleva, a su vez, una situación que podemos considerar de conflicto lingüístico y también social. Por un lado, advertimos que el sintagma “famoso problema” instancia dos tipos de valoraciones respecto de esta realidad: una (-VA) inscripta de apreciación: conflictividad, que se manifiesta mediante la voz “problema”, y una (-VA) evocada de apreciación: impacto, realizada a través del adjetivo “famoso”.

Este último, debemos aclarar, adquiere una connotación negativa debido al hecho de que la problemática lingüística del país a la que refiere continúa siendo, aún después de tantos años, una cuestión sensible, objeto de amplios debates –tanto lingüísticos como políticos– que no logra alcanzar una solución. Esta misma idea se implica por medio de la expresión metafórica “se han vertido ríos de tinta”, que evoca también una (-VA) de apreciación: impacto con relación a la situación de las lenguas en España y sus consecuencias, tanto en el pasado como en el presente.

Por otro lado, destacamos los sintagmas “la lengua más favorecida”, que en este contexto discursivo refiere al español, y “las menos favorecidas”, en alusión al catalán, el euskera y el gallego. El primero de ellos inscribe hacia el español una (+VA) de apreciación: poder, puesto que se trata de la lengua a cuya planificación lingüística se han destinado mayor cantidad de recursos económicos y políticos a lo largo de la historia del país. El segundo sintagma, en cambio, realiza una (-VA) inscripta de apreciación: poder, dado que refiere a lenguas históricamente recluidas al ámbito familiar, consideradas incluso lenguas del campesinado y, en consecuencia, poco dignas de atención (Marimón Llorca, 2019). A estos hechos debe sumarse, además, el agravante de haber sido objeto de la represión lingüística que ejerció el franquismo durante sus 40 años de régimen. Precisamente, en la construcción “las injusticias que la historia ha deparado”, la voz “injusticias” manifiesta una (-VA) inscripta de apreciación: integridad hacia el accionar de España a lo largo de su historia respecto de sus otras lenguas.

Continuando con las restantes expresiones resaltadas del pasaje que nos ocupa, nos centramos ahora en el enunciado “lograr que la lengua común se sienta algo menos ajena en las regiones bilingües y que las lenguas propias se sientan como tales también en las monolingües”. Para comenzar, debemos atender a las expresiones “la lengua común” y “las lenguas propias”. La primera de ellas implica una (+VA) evocada de apreciación: poder, puesto que alude al español, concebido como la lengua oficial del país y la empleada por toda la población de España. La segunda construcción, por su parte, evoca una (-VA) de apreciación: poder y remite al catalán, el euskera y el gallego. El hecho de que estas últimas se describan como “propias” indica que se trata de lenguas que están circunscriptas a sus respectivas Comunidades Autónomas, únicamente a las regiones en las que tienen el estatus de lenguas cooficiales. En el caso de ambos sintagmas, este poder es entendido como poder político, social y económico; es decir, en términos de estatus y de prestigio lingüístico. Tomando el enunciado en su totalidad a la luz de estas consideraciones, es posible observar que las construcciones asociadas a las expresiones anteriores realizan una (-VA) evocada de apreciación: conflictividad, con relación a la situación sociolingüística de España. Los sintagmas “se sienta algo menos ajena en las regiones bilingües” –en referencia a “la lengua común”– y “se sientan como tales

en las monolingües” –respecto de “las lenguas propias”– manifiestan la falta de identificación y de pertenencia que generan estas lenguas en la población proveniente de una u otras regiones del país.

En este punto, es necesario mencionar que las denominaciones “lengua común” y “lenguas propias” constituyen en sí mismas un objeto actual de debate en lo que respecta a la problemática lingüística de España. Por un lado, nos encontramos con posturas como la del propio López García-Molins, quien sostiene que “quíerese o no, el español *constituye la lengua común de los ciudadanos españoles*⁶¹” (2009, p. 10). Según el autor, la lengua común es un tema tabú en España. Para las comunidades bilingües es difícil aceptar que todos los ciudadanos españoles, cualquiera sea su primera lengua, se entienden sin inconvenientes en español, y la causa radicaría en que tal aceptación los obligaría a “consolidar un sentimiento nacional sobre dicho basamento lingüístico” (2009, p. 11). A su vez, para las comunidades monolingües también constituye un tabú, especialmente en Madrid, ya que le atribuyen a toda persona bilingüe de otra primera lengua “inconfesables tendencias separatistas” (2009, p. 11). De acuerdo a López García-Molins, este carácter de lengua común del español responde a procesos históricos que llevaron a que este se fuera extendiendo naturalmente por el territorio, y fue el hecho de que se lo declarara legalmente lengua oficial del país en 1931 el que supuso un quiebre “en la estimación mutua de las lenguas de España, según ponen de manifiesto las polémicas que enfrentaron a los escritores de la generación del 98 con los primeros ideólogos del nacionalismo a comienzos del XX y que se han continuado produciendo hasta hoy” (2009, p. 71).

Muy distinta, y diametralmente opuesta, es la postura que sostiene, por ejemplo, Moreno Cabrera, lingüista madrileño que también le ha dedicado numerosos estudios a la problemática de las lenguas en su país⁶² y quien a este respecto expresa que la idea del español como lengua común de España es uno de los mitos en los que se sustenta la ideología nacionalista española: “El español no solo es la lengua más conocida y común, sino que además tiene una propiedad extraordinaria, casi mágica: se trata de la única lengua en la que todos los españoles pueden comunicarse o entenderse” (2012, p. 104). Si bien reconoce que es un hecho que el español es la lengua más generalizada y utilizada del país, también afirma que su generalización absoluta es aprovechada por el nacionalismo lingüístico español para extender la convicción de que “la promoción de otras lenguas de España distintas del castellano contribuirá de forma importante a la falta de entendimiento y de cooperación entre los ciudadanos españoles” (2012, p. 105). De acuerdo a Moreno Cabrera, este

⁶¹ El uso de la cursiva corresponde al original.

⁶² Entre sus obras vinculadas a este respecto, figuran: *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística* (2000), *El nacionalismo lingüístico: una ideología destructiva* (2008), *Los dominios del español: guía del imperialismo lingüístico panhispánico* (2015b), *Errores y horrores del españolismo lingüístico: cinco vocales para conquistar el mundo* (2015a).

“axioma indiscutible” se refuta fácilmente puesto que “el gallego, el asturiano y el catalán son lenguas comprensibles e inteligibles para los hispanohablantes. Por ello, no es cierto que el español sea la única lengua en la que se pueden entender los ciudadanos de España” (2012, p. 107). Su contacto prolongado durante siglos en el mismo territorio, así como su procedencia de una misma familia lingüística es lo que garantiza, para el lingüista, la intercomprensión entre los hablantes de estas distintas lenguas.

Ahora bien, esta exaltación que lleva a cabo el pensamiento nacionalista lingüístico de la idea del español como lengua común implica, para Moreno Cabrera, la desacreditación de la noción de lengua propia –empleada también por López García-Molins en el pasaje que nos ocupa–: “Ambos aspectos están inextricablemente unidos. La supuesta obviedad del carácter común del castellano lleva aparejado, por los propios imperativos excluyentes de ese nacionalismo, el intento de eliminar de las demás naciones uno de sus rasgos culturales fundamentales” (2012, pp. 114-115). En este sentido, para el autor, quienes defienden el concepto del español como lengua común consideran, al mismo tiempo, que la noción de lengua propia, en referencia a las otras lenguas de España, constituye precisamente una “locución vacía y manipuladora”, “impide comprender la realidad” y “lleva a pensar que las comunidades monolingües en español carecen de lengua propia” (Moreno Cabrera, 2012, p. 116). En lo que respecta a López García-Molins, el autor ha reconocido en otra oportunidad que se establece entre dicho concepto y el de lengua oficial –y, por extensión, entre las respectivas lenguas a las que designan– una oposición absurda, y considera que tanto el español como el catalán, el euskera y el gallego deberían todas ser lenguas oficiales y propias de España (2009, p. 13).

Llegando ya al final del pasaje que nos encontramos analizando, resta abordar las tres últimas expresiones señaladas. Por una parte, en el enunciado “no es una postura que entusiasme a los más radicales”, advertimos que el sintagma “los más radicales” instancia una (-VA) inscripta de apreciación: conflictividad, con relación hacia determinadas posturas que se expresan en torno a la problemática lingüística de España. A su vez, la voz “famoso” vuelve a adquirir una connotación negativa y evoca una (-VA) de apreciación: valuación en referencia al “mapa tetralingüe de la península ibérica”. En esta ocasión, puede registrarse un empleo peyorativo de dicho adjetivo, ya que el mapa al que alude López García-Molins es el “primitivo mapa lingüístico de la Península Ibérica en el que, inicialmente, gallego, catalán y vasco predominaban en sus respectivas zonas” (Morant Giner, 2020, pp. 222-223) y, por tanto, refleja un contexto histórico que no se corresponde con la situación actual de España. Dicho de otra forma, es un mapa que se ha vuelto anacrónico y que, en consecuencia, no contribuye a la comprensión –ni, por ende, a una posible solución– de la situación de las lenguas en el país. Por último, la construcción “suelen ser bastante relativas” implica

una (-VA) evocada de apreciación: valuación respecto de las medidas políticas aplicadas hasta el momento en pos de solucionar, supuestamente, esta cuestión.

Más adelante en su autobiografía, López García-Molins continúa exployándose acerca de la situación sociolingüística pero también política del país peninsular y sostiene lo siguiente:

(14) En definitiva, que lo que propugno y he propugnado es hacer extensiva la condición de plurilingüe a un número cada vez mayor de ciudadanos. Sin embargo, no soy optimista respecto a los resultados porque quienes tendrían que poner los medios para cambiar las cosas suelen servirse de las lenguas como monedas de cambio. Para que el lector se haga una idea de **los muchos obstáculos que tenemos que salvar en el camino**, les contaré la **triste historia** de un proyecto que habíamos preparado un grupo de lingüistas **preocupados** por el asunto del plurilingüismo peninsular, el Instituto de Lenguas de la Península Ibérica (ILPI) (...). ¿Saben qué pasó? Pues que el PSOE, que parecía muy interesado en llevarlo adelante, **fue poniendo obstáculos para que no se aprobase** antes de las últimas elecciones generales (...). Y entonces llegó el PP, ganó las elecciones por mayoría absoluta y sencillamente se cargó todo, el ILPI y la Ley de Lenguas, con el argumento de que “en el PP no estamos por las lenguas”, según me dijeron literalmente dos concejales populares de dicho municipio repitiendo la consigna del partido. Parece una broma, pero no lo es: he aquí el horizonte mental al que **nos tenemos que enfrentar** cuando de lenguas en España se trata (López García-Molins, 2014, p. 15).

Por medio de la construcción “no soy optimista”, registramos en el discurso del autor una (-VA) evocada de afecto: infelicidad hacia la posibilidad real de alcanzar una solución del problema de las lenguas en España. De acuerdo a López García-Molins, los representantes políticos –en oposición a lo que sostienen en sus discursos– encuentran en la cuestión lingüística de su país una bandera manipulable con fines partidarios e ideológicos. Las valoraciones que identificamos en las líneas siguientes permiten dar cuenta de ello. Así, la expresión metafórica “suelen servirse de las lenguas como moneda de cambio” evoca una (-VA) de juicio de sanción social: veracidad hacia este accionar de los representantes políticos de España en lo concerniente a su problemática lingüística. A su vez, la construcción “los muchos obstáculos que tenemos que salvar en el camino” instancia a este respecto una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, puesto que el autor enfatiza en su discurso las consecuencias negativas que dicho proceder conlleva para las iniciativas que se proponen mejorar o revertir la situación.

Este panorama desfavorable del escenario político español que presenta López García-Molins se sustenta en experiencias que ha tenido el propio lingüista junto con otros colegas. Centrándonos en el sintagma “preocupados por el asunto del plurilingüismo peninsular”, es posible observar que la voz “preocupados” expresa, en este marco discursivo, una (+VA) inscripta de juicio de sanción social: veracidad, ya que da cuenta del compromiso auténtico que asumen estos lingüistas en pos de remediar la situación de las lenguas en España, contrario a la actitud oportunista que terminan demostrando los líderes políticos. Precisamente, López García-Molins refiere de forma explícita

a la disposición de estos últimos, explicando lo sucedido con el proyecto de creación del ILPI. Por una parte, observamos que en la expresión “triste historia” instancia una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, dado que destaca el revés que implicó, tanto para los lingüistas involucrados como para la problemática que se proponían resolver, el fracaso de su propuesta a manos de los políticos. Esta valoración también se evoca al respecto en el enunciado “parece una broma, pero no lo es”. Continuando en la misma línea de sentido, registramos otros dos tipos de evaluaciones: la primera de ellas, una (-VA) inscripta de juicio de sanción social: veracidad, que se manifiesta mediante la construcción “fue poniendo obstáculos para que no se aprobase” y refiere al modo de actuar especulativo del PSOE respecto del proyecto de creación del ILPI. La segunda comprende una (-VA) evocada de juicio de sanción social: integridad, realizada a través de la expresión metafórica “sencillamente se cargó todo” y alude a la actitud asumida –respecto del ILPI, pero también de la Ley de Lenguas– por el PP, ganador finalmente de las elecciones. Si bien la idea que transmite el autor es que este partido se desentendió por completo de la situación lingüística de España, consideramos necesario resaltar que la expresión empleada por López García-Molins tiene connotaciones violentas y construye una imagen del PP en la que su proceder se juzga injusto y hasta desalmado.

Finalmente, a la luz de estas consideraciones, identificamos en el enunciado “he aquí el horizonte mental al que nos tenemos que enfrentar” dos últimas valoraciones: en primer lugar, el empleo peyorativo de la expresión “horizonte mental” implica una (-VA) evocada de juicio de estima social: capacidad con relación, otra vez, a la postura especuladora que asumen los partidos políticos en lo concerniente a la problemática de las lenguas de España. Dicha ineptitud se traduce, para el autor, en la falta de acción y compromiso que predomina en las autoridades del país y, por ende, en la ausencia de proyección de una política lingüística integral. En segundo lugar, la construcción “nos tenemos que enfrentar” instancia una (-VA) inscripta de apreciación: conflictividad, en torno a este panorama que, a través del verbo “enfrentar”, se presenta discursivamente como el enemigo que impide alcanzar una resolución.

Para cerrar el abordaje de este primer eje de análisis, resta ocuparnos de las reflexiones que López García-Molins expone a modo de conclusión en torno a esta problemática:

(15) En fin, tal vez por eso me he ocupado **con pasión, pero con distanciamiento**, de muchas otras lenguas (...). Siempre me pareció paradójico que un país, en el que entraron en contacto Oriente y Occidente durante ocho siglos y que incorporó todo un continente a la conciencia del mundo, fuera precisamente **uno de los ejemplos más deprimentes de cortedad de miras y pobreza intelectual de Europa**” (López García-Molins, 2014, p. 16).

Como podemos advertir, el escenario político y lingüístico referido en el fragmento anterior ha afectado los intereses del autor como lingüista, generándole sentimientos contradictorios. Este punto se evidencia, por un lado, a través de la expresión “con pasión”, que manifiesta hacia su propia labor una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción. Por el otro, también a este respecto, el sintagma “pero con distanciamiento” evoca una (-VA) de afecto: insatisfacción.

Con relación a la última construcción destacada en el pasaje, esta sintetiza la imagen que López García-Molins tiene de su propio país. En tal sentido, el enunciado “uno de los ejemplos más deprimentes de cortedad de miras y pobreza intelectual de Europa” hace explícita la idea sugerida previamente por la expresión “horizonte mental” y realiza en torno a España una (-VA) inscripta de juicio de estima social: capacidad. España, personificada en sus representantes políticos, se construye discursivamente –al menos en lo que a su situación lingüística respecta– como un estado dominado por la ignorancia y la incompetencia.

5.1.3 Síntesis parcial

Las tablas que se presentan a continuación sintetizan el conjunto de las valoraciones identificadas en el análisis de este primer eje. La primera de ellas reúne las evaluaciones que se expresan en torno a la situación sociolingüística de España durante la etapa franquista:

Tabla 6

Valoraciones registradas respecto de la situación sociolingüística de España durante el franquismo

Eje de análisis 1: situación sociolingüística de España			
Situación sociolingüística de España en el período franquista			
Lingüista	Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
	hablar catalán en su hogar de Barcelona	(1) como es natural	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
Joan A. Argenter		(1) sin que quepa atribuir por ello responsabilidad penal a nadie	(-VA) apreciación: poder (evocada)
	represión lingüística ejercida durante el franquismo	(1) inicuo	(-VA) apreciación: integridad (inscripta)

	(1) ocultara nuestra lengua de la escuela	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
	(1) expulsara de la esfera pública	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
empleo diferenciado del español y el catalán en la sociedad barcelonesa de su infancia	(1) no lo viví como una anomalía	(+VA) afecto: seguridad (evocada)
	(1) no se podía hablar	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
restricciones que recaían sobre los hablantes de catalán como parte de la represión lingüística	(1) no se debía hablar	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
	(1) debía silenciarse el uso	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
ausencia del empleo del catalán en una comisaría de Barcelona	(1) impermeable a mi lengua familiar	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
	(1) se reveló falaz	(-VA) apreciación: integridad (inscripta)
hipótesis infantil con respecto al empleo diferenciado del español y el catalán	(1) fue rebasada	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	(1) la conciencia de la cruda realidad	(-VA) afecto: infelicidad (inscripta)
situación social y política bajo el régimen franquista	(1) dictadura	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)

	problema de las lenguas en España	(1) conflicto	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
		(1) antiguo	(-VA) apreciación: valuación (inscripta)
		(1) irresoluble	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
		(1) no merece la pena	(-VA) apreciación: valuación (inscripta)
Albert Bastardas Boda	represión lingüística ejercida durante el franquismo	(2) por las prohibiciones de la época	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
Rosa Miren Pagola Petirena	situación del euskera bajo el régimen franquista	(3) proscrito	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
	vivencia infantil durante el franquismo	(3) marca mucho	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
	vivencia infantil de la situación de diglosia en Vilalba	(4) no lo recuerdo como algo traumático	(+VA) afecto: seguridad (evocada)
Xosé Luís Regueira	situación de diglosia en Vilalba	(5) la diferenciación lingüística reflejaba con bastante exactitud la división social	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
	familias de comerciantes y empresarios, de médicos y abogados de Vilalba	(5) principales	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
	funcionarios de Vilalba	(5) de cierto nivel	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
Guillermo Rojo	situación sociolingüística de A Coruña	(6) era muy evidente el peso que los factores socioculturales tenían sobre los comportamientos lingüísticos	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)

influencia de su interés por la situación sociolingüística de A Coruña en su inclinación por la lingüística	(6) totalmente convencido	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
situación sociolingüística de A Coruña y de aldeas que frecuentaba de Galicia	(7) la evidente relación entre lengua y estratificación social	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
la evidente relación entre lengua y estratificación social	(7) los diferentes comportamientos lingüísticos que provoca	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
las diferencias lingüísticas observables en su entorno	(7) me proporcionaron una sensibilidad que me ha ayudado mucho	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
régimen franquista	(8) represión franquista	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
Don Miquel	(8) explicaba poco latín y menos griego	(-VA) juicio estima social: tenacidad (evocada)
Salvador Liern	(8) diletante de la cultura	(+VA) juicio estima social: capacidad (inscripta)
acento mallorquín de Don Miquel	(8) su acento lo delataba	(-VA) apreciación: conflictividad (evocada)
imposición del español como única lengua de enseñanza durante el franquismo	(8) O tempora o mores	(-VA) apreciación: impacto (evocada)

Como puede observarse, de un total de 35 valoraciones registradas en esta primera parte del eje, predominan las evaluaciones negativas que corresponden al área semántica de la apreciación (27). Estas se distribuyen entre el franquismo, su política lingüística, la situación sociolingüística –durante ese período– de la región de Galicia, así como de las ciudades de Barcelona y Pamplona, y, por último, el problema de las lenguas en España. Las valoraciones que identificamos permiten

advertir cómo las vivencias personales que relatan los lingüistas, el vínculo que han establecido con sus respectivas lenguas, se encuentran atravesadas por la represión lingüística y cultural ejercida por el franquismo, aspecto al que refieren todos los autores trabajados en esta primera parte, ya sea explícita o implícitamente.

En tal sentido, los posicionamientos actitudinales que manifiestan los lingüistas representan discursivamente las relaciones de poder –políticas, sociales y lingüísticas– que definían a la España franquista en la que crecieron. Este aspecto se pone en evidencia, en particular, a través de las evaluaciones negativas de poder desde una posición dominante (11), de conflictividad (8) y de impacto (4): por un lado, dan cuenta de la supremacía que ostentaba el franquismo, de su despliegue y ejecución al imponer restricciones y prohibiciones que solo recaían en toda lengua que no fuera el español. Al mismo tiempo, revelan la posición hegemónica del español, único idioma que podía y debía emplearse en la esfera pública, puesto que desde el poder se lo consideraba abiertamente como el instrumento que permitiría concretar el ideal del “Nuevo Estado” español o la “Nueva España” monolingüe, perseguido por Franco y sus partidarios (Giménez Martínez, 2015; Moreno Almendral, 2014; Taylor, 2022). Podemos advertir entonces cómo, en el conjunto de los discursos analizados, tiene lugar una implícita pero estrecha asociación entre el régimen de Franco y el español, relación que construye respecto de este último la imagen de una lengua dominante pero también dominadora. Por otro lado, dichas evaluaciones expresan las consecuencias directas que esta política implicaba en el interior de la población de España, caracterizada por marcadas diferencias y tensiones de índole social y lingüística, como bien manifiestan varios de los pasajes abordados. De este modo, es posible afirmar que las valoraciones de poder desde una posición de dominación y de conflictividad identificadas, mayoría en esta primera parte del eje que nos ocupa, reflejan una situación de diglosia en la que la presencia de un conflicto lingüístico es insoslayable.

Centrándonos ahora en la segunda de las tablas, esta comprende las evaluaciones registradas en relación con la situación sociolingüística de España en la actualidad:

Tabla 7*Valoraciones registradas respecto de la situación sociolingüística de España en la actualidad*

Eje de análisis 1: situación sociolingüística de España			
Situación sociolingüística de España en la actualidad			
Lingüista	Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
		(9) tenemos una gran tradición de identificar lengua e identidad	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	ideología lingüística predominante en Cataluña	(9) entra claramente en crisis	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
		(9) la ecuación no funciona	(-VA) apreciación: conflictividad (evocada)
	predominio de ideologías lingüísticas como la de Cataluña frente a la deshomogeneización lingüística de las sociedades contemporáneas	(9) toman aún más actualidad y urgencia	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
Albert Bastardas Boada	reconocimiento oficial de la diversidad lingüística	(10) motivo de discrepancia	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
		(10) prevalece	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
	ideología homogeneizadora un estado=una lengua	(10) uno de los factores que causan conflictividad	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
		(11) lengua oficial	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
	el español en el marco de la situación sociolingüística actual de España	(11) la dominante	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
		(11) tiende a ser la más favorecida	(-VA) apreciación: poder (inscripta)

	(11) todos los ciudadanos deben tener -y de hecho tienen- un conocimiento avanzado	(-VA) apreciación: poder (evocada)
	(11) hay más dificultades para asegurar el dominio	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
el euskera, el catalán y el gallego en el marco de la situación sociolingüística actual de España	(11) tienen carácter (co)oficial solamente en el territorio y en los organismos del nivel autonómico	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
	(11) más inestable	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
	(11) no disponen de hábitats exclusivos o preferentes	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
consecuencias de la política lingüística de España en ciudadanos hablantes de español como L1 con relación al aprendizaje de las lenguas cooficiales	(11) deja con menor motivación	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
expansión del inglés como lengua de intercomunicación dentro de Europa	(12) la gradual mayor extensión	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
inglés	(12) global	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
lenguas de Europa -y en particular las lenguas cooficiales de España- que solo se hablan y emplean en sus respectivas comunidades	(12) locales	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
	(12) permitiría asegurarles funcionalidad y utilidad	(-VA) apreciación: poder (evocada)
lenguas oficiales de Europa	(12) más grandes	(+VA) apreciación: poder (inscripta)

situación de la diversidad lingüística en el continente europeo	(12) conciliación de la intercomunicación y el mantenimiento de la diversidad	(-VA) apreciación: conflictividad (evocada)
propuesta del principio de subsidiariedad lingüística	(12) podría ser un principio guía para España	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
lenguas cooficiales de España y sus ámbitos de uso	(12) distribución no-jerárquica	(-VA) apreciación: poder (evocada)
	(13) famoso	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
	(13) problema	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
situación lingüística de España	(13) se han vertido ríos de tinta	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
Ángel López García-Molins	(13) lograr que la lengua común se sienta algo menos ajena en las regiones bilingües y que las lenguas propias se sientan como tales también en las monolingües	(-VA) apreciación: conflictividad (evocada)
	(13) los más radicales	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
español	(13) la lengua más favorecida	(+VA) apreciación: poder (inscripta)
	(13) lengua común	(+VA) apreciación: poder (evocada)
catalán, euskera, gallego	(13) las menos favorecidas	(-VA) apreciación: poder (inscripta)

	(13) las injusticias que la historia ha deparado	(-VA) apreciación: integridad (inscripta)
	(13) lenguas propias	(-VA) apreciación: poder (evocada)
mapa tetralingüe de la península ibérica	(13) famoso	(-VA) apreciación: valuación (evocada)
efectividad de las medidas políticas aplicadas para resolver el problema de las lenguas en España	(13) suele ser bastante relativa	(-VA) apreciación: valuación (evocada)
posibilidad de alcanzar una solución para la problemática lingüística de España	(14) no soy optimista	(-VA) afecto: infelicidad (evocada)
	(14) suelen servirse de las lenguas como moneda de cambio	(-VA) juicio sanción social: veracidad (evocada)
accionar de los representantes políticos de España en relación con la situación lingüística del país	(14) los muchos obstáculos que tenemos que salvar en el camino	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	(14) he aquí el horizonte mental	(-VA) juicio estima social: capacidad (evocada)
	(14) al que nos tenemos que enfrentar	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
lingüistas comprometidos para alcanzar una solución a la cuestión de las lenguas en España	(14) preocupados	(+VA) juicio sanción social: veracidad (inscripta)
el fracaso del proyecto de creación del ILPI	(14) triste historia	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)

	(14) parece una broma, pero no lo es	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
modo especulativo de actuar del PSOE respecto del proyecto del ILPI	(14) fue poniendo obstáculos para que no se aprobase	(-VA) juicio sanción social: veracidad (inscripta)
acción asumida por el PP, al ganar las elecciones, en relación con el ILPI y la Ley de Lenguas	(14) se cargó todo	(-VA) juicio sanción social: integridad (evocada)
sentir sobre su propia labor como lingüista frente al panorama político y lingüístico de España	(15) con pasión	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	(15) pero con distanciamiento	(-VA) afecto: insatisfacción (evocada)
España	(15) uno de los ejemplos más deprimentes de cortedad de miras y pobreza intelectual de Europa	(-VA) juicio estima social: capacidad (inscripta)

Al igual que lo observado anteriormente, entre las 49 evaluaciones identificadas en esta segunda parte del eje, volvemos a advertir el predominio de valoraciones negativas. Aunque se encuentran distribuidas, sobre todo, entre las áreas semánticas de juicio y de apreciación, la mayoría (36) también corresponde a esta última y se expresa en dos niveles. El primero de ellos, que consideramos el ámbito nacional, comprende la situación sociolingüística actual de España en términos generales, la situación específica de las lenguas cooficiales dentro del país, la de la lengua oficial y las medidas políticas aplicadas durante los últimos años con relación a su problemática lingüística. A este último respecto, debemos incluir las evaluaciones negativas de juicio (5), que se expresan sobre la actitud asumida por los representantes políticos en torno al problema de las lenguas en España y sobre el concepto que este accionar conlleva de España como país.

Si bien el contexto histórico al que nos remite cada una de las secciones del presente eje difiere claramente, es posible observar una continuidad entre ambos períodos retratados. La situación sociolingüística de España aún hoy es considerada objeto de conflictividad social y política –aspecto

que se refleja en las valoraciones de impacto (8) y conflictividad (6) registradas–, debido a que la relación entre el español y las otras lenguas sigue percibiéndose profundamente desigual –como dan cuenta las evaluaciones de poder que se registraron en torno al español (4) y las que se identificaron con relación a la situación desfavorable en términos sociales, políticos y económicos de estas últimas (7)–. A pesar de que en la Constitución española del año 1978 se haya reconocido –aunque sin mencionarlas por su nombre– el estatus del catalán, el euskera y el gallego como lenguas oficiales, junto con el español, dentro de los límites de sus respectivas comunidades autónomas y en función de sus propios estatutos, el hecho de que en el artículo 3 se establezca que “el castellano es la lengua oficial en todo el estado” y que “todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla” implica que dicha lengua siempre va a encontrarse en una posición dominante con respecto a las demás (Taylor, 2022). Este punto, como señala Kremnitz, comporta serias consecuencias:

Con esta frase se establece una diferencia enorme entre el castellano y todas las otras lenguas (y no lenguas)⁶³. Desde la opinión pública que tradicional y mayoritariamente piensa que el hombre es por naturaleza monolingüe, esta frase implica que el plurilingüismo autonómico es a lo mejor un rasgo identitario (destinado a desaparecer en un futuro). Según esta concepción, hay que aceptarlo provisionalmente, pero es una mera concesión otorgada a las periferias. No tiene verdadera importancia comunicativa porque la Constitución prevé que todos deben saber el castellano (Kremnitz, 2012, p. 50).

De esta manera, se estaría frente a una territorialización lingüística completa. De acuerdo con Pons Parera, limitar la oficialidad de las otras lenguas a sus respectivos territorios –en los que, además, el español tiene una posición equivalente–, y no permitir, al mismo tiempo, su uso en las instituciones centrales del Estado, conlleva a que, eventualmente, se conviertan en “lenguas inútiles” dentro del ámbito estatal e innecesarias dentro del ámbito autonómico (2013, p. 109).

En estrecha relación con lo que acabamos de plantear, debe tenerse en cuenta que muchos hablantes de las denominadas lenguas propias consideran que la Constitución del año 1978 solo contribuyó a minorizarlas, puesto que delega a las respectivas Comunidades Autónomas el deber de su revitalización, quitándole responsabilidad al gobierno federal. Tal como sostienen a este respecto Pons Parera (2013) y Taylor (2022), el problema aquí no solo radica en que estas comunidades no disponen todas de los mismos recursos para llevar a cabo ese proceso con éxito, sino que esta supuesta garantía de derechos autonómicos y lingüísticos ha contribuido a que el estado español apenas se comprometa con garantizar el plurilingüismo en la práctica. Así, además de la ausencia del

⁶³ Kremnitz señala que el artículo 3 de la Constitución de 1978 “crea un sistema de tres / cuatro niveles diferentes de lenguaje: el castellano como lengua del Estado en la cima, las lenguas cooficiales en las respectivas Comunidades Autónomas, las «modalidades lingüísticas de España» y todas las demás lenguas que se hablan en el territorio español que no entran en una de las categorías anteriores (y que, en consecuencia, se podrían considerar, desde el punto de vista de este texto, como no lenguas)” (2012, p. 50).

catalán, el euskera y el gallego en el ámbito de la justicia y de la administración, se cuestiona la poca presencia de estas lenguas en lo que hace a la vida económica y social, la falta de atención que prestan los medios de comunicación de ámbito estatal a la diversidad lingüística del país, así como la falta de acciones por parte del Estado orientadas a fomentar la comprensión y tolerancia de los hablantes de la lengua oficial hacia los grupos de hablantes de las otras lenguas. Estas cuestiones, precisamente, se ven reflejadas en las evaluaciones de juicio de sanción social y de estima social que pudimos registrar en los posicionamientos actitudinales expresados por López García-Molins. Valoraciones que, como se indicó oportunamente, construyen una imagen de las autoridades políticas –y de España como estado– definida por la especulación, la falta de compromiso y la incompetencia en lo que a esta problemática se refiere.

Para Kremnitz, “la solución más apropiada sería, sin duda, la de una reforma constitucional (...), para llegar a una simetría mayor de las diferentes lenguas y culturas que, así, facilite a los pueblos periféricos la pertenencia al Estado español” (2012, pp. 71-72). Sin embargo, el autor reconoce que el consenso político para realizar una revisión de la constitución no es aún el suficiente y las contradicciones internas existentes difícilmente permitan alcanzar compromisos que resulten aceptables para todas y cada una de las partes.

El segundo nivel de análisis que reconocemos dentro de esta segunda sección se ocupa de la situación sociolingüística actual de España en relación con el contexto más amplio de Europa y también recibe valoraciones de apreciación negativas (8). Estas se distribuyen entre las categorías de poder (5) y conflictividad (3) y se vinculan con las siguientes problemáticas: el reconocimiento oficial de la diversidad lingüística al interior del continente, el predominio de la ideología homogeneizadora “un estado=una lengua” y, por último, el rol del inglés como lengua franca dentro de la región europea.

Como podemos observar, estas valoraciones ponen de manifiesto la complejidad que reviste la situación sociolingüística de Europa y nos remiten, en consecuencia, a un escenario caracterizado por una contradicción entre la política lingüística de la Unión Europea y la efectiva realización de esa política no solo en el marco de sus instituciones, sino también en el uso y las elecciones de lengua que realiza la población. El primero de estos aspectos es señalado por Wright, quien sostiene:

Multilingualism in the institutions is enshrined in the founding documents (Article 217 of the Treaty of Rome) and has been reaffirmed at every enlargement. However, (...), only a restricted number of languages are regularly used as working languages, and among these English is coming to dominate. In consequence, political actors without knowledge of the working languages, particularly English, find it increasingly difficult to do their job. This is not acknowledged officially, although it is an open secret. Thus, the first hypocrisy is the claim that we have a Multilingual system that functions in the institutions, when we do not (Wright, 2009, p. 94).

Asimismo, Wright considera que a este escenario debe sumarse el hecho de que la política adoptada por la Unión Europea en pos de promover el multilingüismo en el ámbito oficial –concretamente, el objetivo de que los ciudadanos tengan la posibilidad de comunicarse con las instituciones en sus respectivas lenguas– no puede garantizarse en todas las circunstancias, ya que esta política lingüística solo contempla las lenguas oficiales de los estados miembros (2009, p. 96).

Esta situación política y lingüística –que subyace, sobre todo, en las reflexiones expuestas por Bastardas Boada– se ha profundizado con el transcurso de los años. De acuerdo con Seidlhofer (2021), el discurso político oficial a favor del multilingüismo y la diversidad lingüística no solo es refutado por la propia práctica de las autoridades que lo sostienen, sino también por la evidente tendencia de la población de los distintos países de la comunidad europea a emplear el inglés como lengua franca para comunicarse entre sí. Entre los principales interrogantes que se plantean frente a este contexto, se alzan preguntas como por qué hasta el momento no se ha debatido abiertamente sobre las ventajas y desventajas de tener distintas opciones de lengua, por qué se observa tanta resistencia entre las autoridades y los especialistas a reconocer públicamente la necesidad de una solución pragmática a la que los mismos ciudadanos están adscribiendo y por qué, por último, en las comunicaciones y sitios oficiales de las instituciones de la Unión Europea se afirma que se promueve y se lleva a cabo una práctica multilingüe, cuando extraoficialmente, es de entero conocimiento que no es así.

Sin embargo, la aceptación oficial del inglés como lengua franca constituye, según afirma Wright (2013), un objetivo difícil de alcanzar por dos factores principales. En primer lugar, la presencia aún hoy en el imaginario social del constructo estado-nación basado en la identificación con una lengua, y los consecuentes sentimientos de identidad y lealtad que esto conlleva hacia la propia lengua nacional. En otras palabras, el predominio de la ideología homogeneizadora “un estado=una lengua”, al que alude López García-Molins en su autobiografía intelectual. En esta misma línea, Seidlhofer sostiene: “the unification and formation of nation-states in the nineteenth century with its close association of nationhood and language still shapes the mindsets of many of today’s Europeans” (2021, p. 390). El monolingüismo, en consecuencia, pasó a ser considerado la norma.

El segundo de los factores señalados por Wright (2013) se vincula con la carga ideológica que recae sobre el inglés. Por una parte, este es considerado la lengua por antonomasia de los proyectos imperialistas, colonizadores y esclavistas de la modernidad llevados a cabo, especialmente, por el imperio británico. Por otra parte, a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, pero de la mano de Estados Unidos, el inglés se concibe como la herramienta principal de comunicación en la que se expresa el sistema capitalista y, por ende, la lengua en la que debe comunicarse todo aquel

que desee formar parte de la comunidad internacional. Como podemos advertir, desde ambas perspectivas, el inglés se encuentra directamente asociado con la idea de dominación. De acuerdo con Wright (2013), para que pueda reconocerse oficialmente como lengua franca de la Unión Europea, deberían, como punto de partida, dejarse atrás estos dos legados históricos.

Para finalizar, debemos mencionar que frente a estas posturas que acabamos de exponer, también se pronuncian aquellas que, además de cuestionar la efectividad de la política multilingüe actual de la comunidad europea, sostienen que esta debe reformularse con el firme objetivo de asegurar el multilingüismo y la diversidad lingüística que caracteriza al continente europeo: “a democratic political entity such as the European Union, relying on communication between nations and citizens in a large number of which are, to a considerable extent, mutually incomprehensible, should surely require a serious and forceful policy regarding multilingualism” (Leech, 2017, p. 28).

Ahora bien, así como observamos que el predominio de la ideología “un estado=una lengua” supone uno de los obstáculos principales para aceptar el uso del inglés como lengua franca en Europa, este mismo argumento es el que plantean quienes, por el contrario, consideran que la política lingüística oficial debería apuntar en la dirección opuesta, es decir, hacia el camino de un efectivo plurilingüismo, tanto entre los ciudadanos como también entre las instituciones. A este respecto, Leech señala que no debe perderse de vista un punto esencial: si bien la política lingüística en Europa tomó como punto de partida el derecho a expresarse en la lengua primera y esto constituye una línea de base necesaria, no deja de ser un principio estático, que por su naturaleza contribuye poco a potenciar el desarrollo del plurilingüismo de los ciudadanos europeos. En otras palabras, se vuelve a poner el acento en la idea de que una nación es coextensiva a su lengua principal y se le resta importancia al desarrollo de la competencia en las lenguas consideradas minoritarias (2017, pp. 34-35).

Quizás el “principio de subsidiariedad lingüística” propuesto por López García-Molins se acerca más a esta última postura, sobre todo al haber sido concebido como posible solución para garantizar el reconocimiento y mantenimiento oficial de la diversidad lingüística al interior de cada estado. Más allá de este punto, el abordaje de los posicionamientos actitudinales expresados por los lingüistas que comprende este primer eje de análisis nos permite observar la construcción discursiva de un contexto político-sociolingüístico –español, principalmente, pero también europeo– cuyas problemáticas lejos parecen encontrarse de una futura resolución.

5.2. Lenguas de España

El siguiente eje de análisis comprende la totalidad de las reflexiones expresadas por los lingüistas en torno a las lenguas de España. Los pasajes que se abordarán a este respecto fueron seleccionados, por un lado, de las autobiografías intelectuales de Argenter, Regueira y Salvador Liern, quienes se manifiestan sobre el español. Por otro lado, nos centraremos en los fragmentos correspondientes a los relatos de Argenter, Pagola Petrirena y Regueira, en relación con el catalán, el euskera y el gallego, respectivamente.

5.2.1 Español

El primer pasaje que nos ocupa pertenece a la autobiografía de Argenter, quien, como observamos en la sección anterior, reflexiona acerca de la situación sociolingüística que se vivía en su ciudad natal, Barcelona, durante el período franquista. Al referirse a la distribución de ámbitos de uso que recaía sobre las lenguas, explica:

(16) En primera instancia, pues, mi hipótesis debiera haber sido que el catalán era la lengua del mundo real; mientras el castellano era la lengua de la escuela y de uniformados no escolares (...). A pesar de **la voluntad de dominio a que respondía, no fue un perjuicio que me aprendieran castellano**, pero fue inicuo que se nos ocultara nuestra lengua en la escuela y se la expulsara de la esfera pública. El castellano era en apariencia la única lengua escrita (Argenter, 2014, p. 2).

Las expresiones con las que aquí se asocia el español –castellano, para el autor– dan cuenta del rol fundamental que cumplía esta lengua en el marco de la política lingüística impuesta por el franquismo. Por un lado, la construcción “la lengua de la escuela y de uniformados no escolares” evoca una (-VA) de apreciación: poder hacia la posición dominante del español, puesto que estaba presente en la esfera pública, pero, además, era empleado en instituciones y por personal del estado –en este caso, la escuela y el ejército–, algo que estaba prohibido para el resto de las lenguas. En otras palabras, el español era la lengua en la que se expresaban las autoridades, el poder. Esta (-VA) de apreciación: poder se inscribe, a su vez, en el sintagma “la voluntad de dominio a que respondía” y se evoca, también, por medio de la construcción “en apariencia la única lengua escrita”. De esta manera, Argenter trae a su discurso el contexto de represión lingüística y cultural que se vivía bajo el régimen de Franco, en el que el uso público –y también privado– de las otras lenguas de España había sido declarado ilegal. Tal como sostiene Vann en su estudio sobre prácticas e ideologías lingüísticas en Cataluña, “speaking Catalan was punishable by incarceration and fines (...). The proscription affected all uses of the Catalan language, including books, magazines, radio, names of

establishments, religious, private, and family correspondence, and, significantly, the use of Catalan in schools” (Vann, 1999, pp. 192-193). Esta prohibición, como observamos en el eje de análisis anterior, también recaía sobre el gallego y el euskera.

Por otro lado, a pesar de las connotaciones negativas que pesan discursivamente sobre el español debido a su vínculo con el franquismo, esta lengua también recibe una (+VA) evocada de apreciación: valuación como instrumentalidad, mediante el enunciado “no fue un perjuicio que me aprendieran castellano”. A través de esta proposición con polaridad negativa, Argenter reconoce tener en el español otra lengua disponible.

El siguiente fragmento que abordamos corresponde al relato autobiográfico de Regueira. Tal como señalamos respecto de este mismo pasaje en el eje de análisis anterior, el lingüista se expresa sobre la situación sociolingüística que caracterizaba a la región de Galicia durante el franquismo:

(17) Aunque nací en Goiriz (Vilalba), mi infancia transcurrió en Aldixe (Abadín), en el extremo norte de la Terra Chá luguesa. Como en toda la Galicia rural de los años sesenta, el gallego era la única lengua ambiental, mientras que el español era la lengua de la escuela y de la iglesia. Aprendíamos a leer y a escribir en español y hablábamos en gallego, salvo en las contadas ocasiones en que debíamos dirigirnos a la maestra o al sacerdote de manera formal (Regueira, 2014, p. 1).

En este caso –al igual que lo observado en las reflexiones expuestas por Argenter–, el español vuelve a asociarse con dos instituciones clave para el proyecto nacionalista que pretendía concretar el régimen de Franco. En tal sentido, por medio de la construcción “la lengua de la escuela y de la iglesia”, la posición dominante del español recibe una (-VA) evocada de apreciación: poder, que también advertimos a través del sintagma “de manera formal”, en referencia a cómo los alumnos debían dirigirles la palabra a las respectivas autoridades de estas instituciones. En este punto, resulta pertinente destacar que la obligación de emplear el español para comunicarse, en este caso, con “la maestra” o “el sacerdote” se asienta sobre el significado que comportaban estas figuras para la sociedad de la época. La concepción “jerárquico-autoritaria” que definía la vida política del régimen franquista se extendía, también, a todas las esferas de la vida social. Como sostiene Giménez Martínez:

La verdad política se volvió absoluta y dogmática (...). Los “cabezas de familia”, los maestros en las escuelas, los jefes de los talleres o los dueños de las empresas eran reflejos de esa aureola de posesión de la verdad que comenzaba en los jefes políticos del régimen y se extendía a todo el contexto social, porque ello era consecuencia de un mundo de valores y creencias monóticamente estructurado (Giménez Martínez, 2015, pp. 18-19).

Por lo tanto, la autoridad de quienes se encontraban en situación de “mando” era indiscutible y se sostenía en una visión elitista, en la estructuración de un universo totalmente jerarquizado en el que unos pocos ordenaban y el resto obedecía. En este escenario, las figuras particulares del maestro y del sacerdote cumplían un rol fundamental como transmisores de los valores patrióticos y religiosos que defendía el franquismo: “el régimen buscó a sus maestros, no solo entre personas de reconocida y solvente moral, sino también entre aquellos que podían probar sin género de dudas su adhesión al régimen” (Núñez de Prado, 2014, p. 104). A su vez, teniendo en cuenta que la enseñanza de la religión católica era obligatoria –en todos los niveles educativos– y que debía impregnar la actividad diaria de la escuela pero también la vida cotidiana de los españoles, la función del cura revestía especial importancia, sobre todo en las comunidades pequeñas: “Ir a misa los domingos, participar en las procesiones, tener un hijo sacerdote o una hija monja, trabajar activamente en la iglesia... se convirtieron en actividades socializadoras cotidianas que creaban un vínculo entre las gentes y entre éstas y el régimen” (Núñez de Prado, 2014, pp. 113-114).

El último pasaje que analizaremos en esta primera sección pertenece al relato autobiográfico de Salvador Liern, quien refiere al momento en que sus padres, por consejo de un tío sacerdote, decidieron cambiarlo a la institución educativa que los Hermanos de las Escuelas Cristianas⁶⁴ estaban edificando en su pueblo, Paterna:

(18) Me iban a instruir bien, en la ciencia, en la moral cristiana y en **la lengua del imperio**, que **no era la genuina de mis padres** (Salvador Liern, 2014, p. 2).

Para abordar estas líneas, debemos tener en cuenta que la construcción “la lengua del imperio” remite a manifestaciones similares que circulaban por España durante el franquismo –por ejemplo, “Si eres español, habla español”, “Aquí se habla la lengua del imperio” o “No ladres. Habla el idioma del imperio”–, cuyo fin era desincentivar el empleo de las demás lenguas del país, así como fomentar el uso obligatorio del español. En tal sentido, la expresión “la lengua del imperio” vincula directamente a esta última lengua con el proyecto nacionalista de Franco e instancia, por tanto, una (-VA) inscripta de apreciación: poder. A su vez, el sintagma “no era la genuina de mis padres” realiza una (-VA) inscripta de apreciación: integridad, también con relación al español. En este punto, es pertinente reparar en las expresiones “la ciencia” y “la moral cristiana”, que aluden a dos pilares fundamentales del franquismo y para cuya enseñanza y adoctrinamiento de la población se empleaba, precisamente, el español. Teniendo en cuenta estas consideraciones, advertimos que mediante la negación del adjetivo “genuino”, Salvador Liern despoja al español de legitimidad,

⁶⁴ Congregación de maestros laicos fundada por Juan Bautista de La Salle en Reims, Francia, en el año 1680, también conocida como Hermanos de La Salle.

puesto que era la lengua que se imponía en España por sobre las demás y la que, en consecuencia, le era impuesto aprender. En otras palabras, no se trataba de su “valenciano local” (2014, p. 3), la lengua que había aprendido de sus padres y hablaba en su entorno. Observamos, entonces, cómo subyace en el discurso del lingüista una estrecha asociación entre lengua e identidad: lo “genuino”, lo auténtico es ser de la provincia de Valencia y hablar valenciano, no una lengua que, además de no ser la propia, respondía a objetivos cuya naturaleza no era moral ni ética.

5.2.2 Catalán, euskera y gallego

Los lingüistas que se expresan en torno a estas tres lenguas de España en sus autobiografías intelectuales son Argenter, Pagola Petirena y Regueira, quienes se manifiestan, respectivamente, en torno al catalán, el euskera y el *euskera batua* –variedad unificada– y el gallego. El primero de los pasajes que abordaremos ya ha sido trabajado en el eje de análisis anterior y, como indicamos en esa oportunidad, refiere a la separación de ámbitos que delimitaba el uso del español y el catalán en la sociedad de Barcelona:

(19) En primera instancia, pues, mi hipótesis debiera haber sido que el catalán era la lengua del mundo real; mientras el castellano era la lengua de la escuela y de uniformados no escolares (Argenter, 2014, p. 2).

Si en el apartado precedente analizamos las conjeturas que el autor tenía de niño en relación con el español, aquí nos centraremos en las que manifestaba sobre el catalán, ambas producto de la política lingüística impuesta por el régimen franquista. En el caso que nos ocupa, la construcción “la lengua del mundo real” realiza respecto del catalán una (+VA) evocada de apreciación: valuación, tanto como instrumentalidad, pero también en términos de función identificadora, ya que se vincula con la vida diaria del autor cuando niño, con sus experiencias infantiles, sus vivencias cotidianas, su entorno personal e inmediato dentro su comunidad. Así, el catalán se construye, en el discurso, como lo propio y se opone al español, que se presenta como una lengua ajena, identificada directamente con las autoridades y sus instituciones representativas.

En el fragmento que sigue, Argenter continúa exponiendo sus hipótesis infantiles en torno a la situación sociolingüística que lo rodeaba y recuerda el momento en el que le acercaron por primera vez un libro escrito en catalán, una versión de preguerra adaptada para menores de la obra escrita por Ferran Soldevila⁶⁵, *Història de Catalunya* (1934, 1935):

⁶⁵ Historiador y archivero nacido en Barcelona (1894-1971). Vinculado con el “catalanismo de izquierdas”, durante la Guerra Civil defendió públicamente la Generalitat republicana y participó en tareas de activismo cultural a través de la

(20) El objetivo no era la historia: «aprenderás a leer en catalán». Rectifiqué mi primera percepción infantil: el catalán era a fin de cuentas una lengua con caligrafía (Argenter, 2014, p. 2).

Nuevamente observamos cómo la represión lingüística ejercida por el franquismo influía directamente en las suposiciones infantiles de Argenter en torno al catalán. El sintagma “a fin de cuentas una lengua con caligrafía” evoca una (+VA) de apreciación: impacto, respecto de esta lengua. En otras palabras, se resalta en el discurso del autor cómo, si bien el español era el único idioma que aparecía escrito en todo ámbito público, su predominio –y, por tanto, el de la política lingüística impuesta por el régimen– encontraba sus límites en la esfera privada. Este aspecto al que refiere Argenter cobra mayor relevancia si tenemos en cuenta la censura, depuración e incluso destrucción de patrimonio bibliográfico –tanto público como privado– que se llevó a cabo especialmente durante la Guerra Civil y el primer franquismo (1936-1948), con el fin de eliminar todo aquello que “cuestionase o se opusiese a la España única, imperial y católica” (Martínez Rus, 2017, p. 38), en términos de unidad política pero también lingüística.

En relación con este punto, como una de las formas que adoptó la represión cultural, no solo se prohibió la difusión de determinados contenidos políticos, morales o religiosos, sino además, la circulación de todo texto escrito en catalán, euskera o gallego –independientemente de su temática–, por ser lenguas que el régimen asociaba con la expresión del denominado separatismo. En este contexto, la literatura infanto-juvenil, particularmente la escrita en catalán y euskera, fue objeto de una cruda censura que se extendió hasta la década del 60 (Luján y Sánchez Ortiz, 2016), medida represiva que también se impuso dentro del ámbito de la educación superior, al prohibirse el dictado de materias vinculadas con la cultura de Cataluña: Lengua catalana, Filología catalana, Historia de Cataluña, Geografía de Cataluña, por solo mencionar algunas. Teniendo en cuenta estas consideraciones, el hecho de que Argenter haya tenido acceso a un libro infantil sobre la historia de su región significa que, a pesar de todos los esfuerzos emprendidos por el régimen franquista para erradicar la heterogeneidad cultural de España, la lengua y la cultura catalana pudieron sobrevivir “al intento de eliminación total” (Galante, 2018, p. 117).

El último pasaje que nos ocupa de la autobiografía intelectual de Argenter remite a una etapa posterior de su vida, cuando acude al Registro Civil para inscribir a su hijo recién nacido:

(21) Tuve mi primer hijo. (...). El **forcejeo** con el funcionario del Registro Civil no se saldó a mi favor e **impidió** que mi hijo se llamara Marc oficialmente y desde la cuna. **Lo primero de lo que nos desposeían era del nombre**. ¡Y estábamos en 1971! Por mejor decir, todavía estábamos en 1971. **Lamentablemente**, aún quedaban **ejecuciones** por llegar (Argenter, 2014, p. 7).

Al igual que en las líneas previamente analizadas, aquí también el discurso del autor permite advertir cómo la política de represión lingüística impuesta por el franquismo penetró en cada esfera de la vida de los catalanes. En este caso, el incidente al que remite Argenter constituye la puesta todavía en práctica de una Orden Ministerial aprobada el 18 de mayo de 1938, mediante la que el ministro de Justicia de ese entonces –Tomás Domínguez Arévalo– prohibía la inscripción de todo nombre y apellido catalán en el Registro Civil y obligaba a consignar nombres solamente en español –o en su correspondiente traducción a este idioma–, puesto que desde el régimen se argumentaba que las inscripciones expresadas en una lengua distinta a la oficial “implicaban una significación contraria a la unidad de la Patria” (Galante, 2018, p. 47).

Al abordar a la luz de estos antecedentes las valoraciones que identificamos en el fragmento, es posible observar lo siguiente: por un lado, la voz “forcejeo” instancia una (-VA) inscripta de apreciación: conflictividad. No solo da cuenta de las relaciones de poder que caracterizaban la sociedad de la época, sino también de las consecuentes tensiones que tenían lugar en el interior de la comunidad catalana, producto de las prohibiciones que aún recaían sobre el empleo público del catalán. En esta misma línea de sentido, la expresión “impidió” y el enunciado “lo primero de lo que nos desposeían era del nombre” realizan, respectivamente, una (-VA) inscripta de apreciación: poder, ya que construyen, en el discurso de Argenter, cómo el franquismo ejercía su poder a través –entre otras prácticas– de la censura y de la represión lingüística. A este respecto, el sintagma “oficialmente y desde el cuna” evoca una (+VA) de apreciación: impacto hacia el nombrar a su hijo en catalán, aspecto que reviste especial significación en términos de identidad individual y, sobre todo, colectiva.

En este punto, resulta ineludible vincular la experiencia que relata Argenter con la noción de *derechos lingüísticos* como derechos humanos fundamentales⁶⁶, problemática insoslayable al momento de referirse a la situación de una minoría lingüística como es el caso de la comunidad catalana en la España de Franco. Desde una perspectiva individual, los derechos lingüísticos comprenden el derecho que tiene cada persona a identificarse de manera positiva con la que considera su lengua primera y a que esta identificación sea respetada por los demás. En tal sentido, implican que cada individuo tiene derecho a “aprender y desarrollar libremente su propia lengua materna, a recibir educación pública a través de ella, a usarla en contextos oficiales socialmente relevantes y a aprender, por lo menos, una de las lenguas oficiales de su país de residencia” (Hamel, 1995, p. 12). Precisamente, entre estos derechos se encuentra el que le fue negado a Argenter en una

⁶⁶ Para profundizar a este respecto, se recomienda la lectura de *The Handbook of Linguistic Human Rights* (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2023), primera obra de estas características en abordar los derechos lingüísticos –tanto individuales como colectivos– en términos de derechos humanos.

institución de servicio público: el que tiene todo sujeto a portar oficialmente un nombre propio en la que considera su lengua, uno de los numerosos derechos lingüísticos que fueron cercenados de manera sistemática por el franquismo.

Desde una perspectiva colectiva, los derechos lingüísticos corresponden a comunidades y abarcan el derecho colectivo “de mantener su identidad y alteridad etnolingüísticas” (Hamel, 1995, p. 12). En otras palabras, son derechos que implican que un determinado grupo minoritario pueda establecer y mantener instituciones educativas, definir el currículo educativo, enseñar su propia lengua y en su propia lengua, gozar de autonomía para administrar sus asuntos internos, así como proporcionar servicios estatales en su lengua y, sobre todo, disponer de los recursos que le posibiliten llevar a cabo estas actividades. Como permite observar el análisis desarrollado hasta aquí, la política lingüística impuesta por el régimen franquista consistió en la supresión total de los derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas de España.

Ahora bien, aunque estas dimensiones individual y colectiva de los derechos lingüísticos se complementan entre sí, también pueden entrar en conflicto, especialmente si tenemos en cuenta la diversidad de situaciones que pretenden abarcar y los múltiples factores a los que debe atenderse en cada caso particular (Hamel, 1995; Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2023). Por un lado, el carácter complementario de estos derechos se evidencia en el hecho de que un sujeto puede “ejercer sus derechos individuales de comunicarse en su lengua en la medida en que exista y sobreviva su comunidad de habla (...), todo derecho lingüístico se basa en última instancia en la comunidad y tiene, por lo tanto, un carácter colectivo” (Hamel, 1995, p. 16). No obstante, y aquí reside el punto de conflicto, la mayoría de los Estados nación se opone a reconocer de manera oficial a sus minorías nacionales y, por ende, a concederle sus derechos colectivos, puesto que tal reconocimiento pondría en riesgo el carácter unitario en el que se sustentan la ley y el modelo de Estado nación homogéneo y llevaría a la generación de conflictos y hasta guerras étnicas que debilitarían la soberanía nacional. Precisamente, Hamel señala que este argumento es un mito que esgrimen los sectores dominantes “para impedir que las minorías obtengan derechos lingüísticos y de otro tipo. Hay que reconocer, sin embargo, que la conquista de derechos y el acceso a recursos para ejercerlos puede constituir una amenaza para un determinado *status quo* (...), particularmente en Estados no democráticos” (1995, p. 16). La España franquista es un claro ejemplo de ello, pero también es algo que sucede en Estados democráticos con sociedades cada vez más pluriculturales, donde no solo se ven afectadas las minorías nacionales, sino también los grupos minoritarios conformados por inmigrantes⁶⁷.

⁶⁷ A este respecto, se distingue las minorías *nacionales* de las minorías *étnicas* en los siguientes términos: “Siguiendo las distinciones aceptadas en teoría política y legislación internacional, las minorías étnicas se ven como aglutinadoras de grupos de refugiados e inmigrantes que se han establecido en una nueva sociedad anfitriona. Las minorías nacionales, sin

Según los aportes realizados por May (2010), el mayor problema para el reconocimiento y la aplicación efectiva de los derechos lingüísticos colectivos se encuentra en que a partir de la Segunda Guerra Mundial, el contenido normativo formulado en torno a los derechos humanos los entiende como derechos casi exclusivamente individuales, mientras que el derecho “al mantenimiento de una lengua minoritaria (...) ha sido articulado en el campo de la política –mucho antes de la Segunda Guerra Mundial y desde entonces– sobre la base de que el idioma en cuestión constituye un bien colectivo o comunal de una comunidad lingüística en particular” (p. 133). Siguiendo con los planteos expuestos por May, esta interpretación de los derechos humanos se sustenta en un liberalismo ortodoxo que contempla solamente a la persona –y no a grupos– como sujeto político con derechos y deberes inherentes a su condición de ciudadano. En consecuencia, “esta separación estricta de la ciudadanía y la identidad en la política moderna subestima, y niega a veces, el significado de afiliaciones comunitarias más extensas, incluyendo la o las lengua/s de una persona, en la construcción de la identidad individual” (2010, p. 134).

Es en este sentido que los Estados nacionales, de acuerdo con May, tienden con mayor facilidad a reconocer los *derechos lingüísticos orientados a la tolerancia*, al tiempo que dejan fuera de discusión o tratamiento los *derechos lingüísticos orientados a la promoción* (Kloss, 1998)⁶⁸. En el primer caso, los derechos lingüísticos se proponen la preservación de una lengua en la esfera privada y no gubernamental. Incluyen el derecho de los individuos a emplear su lengua tanto en privado como en público, a establecer instituciones privadas culturales, económicas y sociales donde la lengua puede ser utilizada y el derecho a promocionarla en las escuelas privadas. Es decir, se asocian con los derechos lingüísticos individuales y su principio fundamental es que el Estado no interfiere en los esfuerzos llevados a cabo por las minorías para su aplicación.

Por el contrario, los derechos lingüísticos orientados a la promoción regulan “el grado en el que esos derechos se reconocen dentro del dominio *público* (...). De esta manera, implican a los poderes públicos, tratando de promover una lengua minoritaria al utilizarla en las instituciones

embargo, son grupos que están asociados históricamente a un territorio –es decir, ellos no han emigrado a un territorio desde otro lugar–, pero por conquista, confederación o colonización son entonces considerados minorías en su propio territorio” (May, 2010, p. 136).

⁶⁸ Esta distinción es revisada y reelaborada por Rubio-Marín, quien propone, en su lugar, la diferenciación entre *derechos lingüísticos instrumentales* y *derechos lingüísticos no instrumentales*: “The instrumental/non-instrumental divide distinguishes between, on the one hand, those language claims that aim at ensuring a person's capacity to enjoy a secure linguistic environment in her/his mother tongue and a linguistic group's fair chances of cultural self-reproduction which we could call language rights in a strict sense, and, on the other, those language claims that aim at ensuring that language is not an obstacle to the effective enjoyment of rights with a linguistic dimension, to the meaningful participation in public institutions and democratic process, and to the enjoyment of social and economic opportunities that require linguistic skills. Language is indeed an essential instrument of communication, but people's attachment to their language cannot be reduced to its utility in communication. «Language is a marker of identity, a cultural inheritance and a concrete expression of community» (...). And it is this dual nature of language that the divide between instrumental and non-instrumental language rights tries to capture” (2007, pp. 56-57).

públicas –legislativas, administrativas y educativas, incluyendo las escuelas públicas–” (May, 2010, p. 132). En este sentido, se vinculan con los derechos lingüísticos colectivos y, en su vertiente más amplia, no solo suponen el reconocimiento oficial de la lengua minoritaria en todos los ámbitos formales del Estado, sino que además permiten a su comunidad de hablantes ocuparse de sus asuntos internos a través de sus propios órganos públicos. En otras palabras, se permite el autogobierno de esa determinada minoría. En este marco, a pesar de que el derecho internacional establece el reconocimiento de las minorías en cuanto a su lengua y educación, e incluso estipula que debe haber cierta ayuda del Estado para promover los derechos lingüísticos orientados a la tolerancia cuando las cifras numéricas lo justifican, los derechos orientados a la promoción “siguen siendo dependientes en gran parte de la generosidad de cada uno de los Estados–nación en su interpretación de la ley internacional –y nacional–” (May, 2010, p. 145).

Este aspecto se refleja, de acuerdo con May, en el caso de Cataluña. Si bien, como ya hemos mencionado oportunamente, la región catalana ha logrado consolidar, luego de la época franquista y a partir de la Constitución española de 1978, los derechos de la cultura y lengua catalanas, así como reestablecer el catalán en las esferas cívicas y públicas al interior de su territorio, esto no significa que no haya resistencia u oposición, en particular luego de la aprobación y posterior aplicación del nuevo Estatuto de Autonomía catalán del año 2006. Dicho estatuto consolida y amplía la autonomía política y lingüística de la región, al hacer “hincapié en una identidad regional diferenciada, distinta de la del Estado español, con ideas de identidad nacional incluidas” (May, 2010, p. 152). En otras palabras, el nuevo documento, al basarse en que el catalán es la única lengua “propia” de Cataluña, considera el español únicamente como la lengua oficial del Estado y, en consecuencia, establece el catalán como la lengua de uso preferencial en los organismos de administración pública, en los medios, y también en el sistema educativo, incluyendo el nivel universitario. Asimismo, introduce la “obligatoria disponibilidad lingüística”, que implica que los negocios y establecimientos tienen la obligación de contestar a sus clientes en la lengua que ellos elijan (Colino, 2009). Como explica May al respecto, esta política de promoción del catalán ha suscitado una profunda controversia y oposición por parte de los hablantes de español –incluso fuera de la región de Cataluña–, que se enmarca en un discurso sobre la intolerancia, “según el cual el establecimiento de los derechos de promoción implica una imposición intolerante para la mayoría de los que hablan la lengua española” (2010, p. 153).

Para finalizar el análisis del presente pasaje, resta abordar el enunciado “lamentablemente, aún quedaban ejecuciones por llegar”, en el que identificamos dos tipos de valoraciones, ambas con relación a una de las numerosas prácticas en las que se manifestaba la violencia ejercida desde el

poder por el régimen franquista, incluso durante sus últimos años (Vega Sombria, 2007)⁶⁹. Por un lado, la voz “lamentablemente” manifiesta en el discurso de Argenter una (-VA) inscripta de apreciación: impacto. Por el otro, la expresión “ejecuciones” instancia a este respecto una (-VA) inscripta de apreciación: poder.

También en referencia a las tres lenguas de España que nos ocupan, encontramos reflexiones de interés en la autobiografía intelectual de Pagola Petirena, quien se expresa en torno al euskera ya desde el inicio de su relato:

(22) Desde el momento mismo en que recibí por parte de los editores de esta obra colectiva, la invitación de participar en ella, tuve claro que el euskera, la lengua vasca, iba a ser el hilo que habría de enhebrar mi discurso. **No podía ser de otra manera**. El euskera ha formado **parte sustancial de mi vida** y ha estado **presente en mis vivencias personales más íntimas y decisivas**. **Nunca he podido abstraerme de su presencia ni de su precaria y azarosa situación**. Una no sabe hasta qué punto un elemento concreto puede llegar a ser **condicionante de toda una vida**. Todo lo relativo al euskera fue creciendo en torno a mí, circunstancialmente si se quiere, pero sin interrupción, desde la niñez, llegando a ser **determinante** en cuanto a mis más importantes opciones de formación y desarrollo profesional, e influyendo, más o menos directamente, en no pocas de esas decisiones que afectan a la vida privada de las personas (Pagola Petirena, 2014, p. 1).

Este fragmento nos permite observar la trascendencia que ha tenido y tiene el euskera en la vida de la lingüista, aspecto del que dan cuenta las valoraciones que recibe en su discurso. Por un lado, la expresión metafórica “el hilo que habría de enhebrar mi discurso” evoca hacia el euskera una (+VA) de apreciación: valuación. De esta manera, la autora le otorga un lugar central en su narración autobiográfica que responde, precisamente, al significado que la lengua vasca comporta para Pagola Petirena, tanto a nivel personal como profesional. Esta misma valoración es la que se inscribe mediante las respectivas construcciones “parte sustancial de mi vida”, “presente en mis vivencias personales más íntimas y decisivas”, “condicionante de toda una vida” y de la voz “determinante”. Asimismo, el sintagma “no podía ser de otra manera” instancia a este respecto una (+VA) inscripta de apreciación: impacto. Por otro lado, en el enunciado “nunca he podido abstraerme de su presencia ni de su precaria y azarosa situación” advertimos, también hacia el euskera, otros dos tipos de valoraciones: en primer lugar, una (+VA) inscripta de afecto, realizada por medio del sintagma “nunca he podido abstraerme de su presencia” y que se representa discursivamente como un proceso mental constante. Finalmente, identificamos una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, que se instancia en la expresión “su precaria y azarosa situación”, mediante la que la autora captura en su

⁶⁹ En su estudio sobre las formas de represión implementadas por el franquismo desde 1936 hasta 1975 inclusive, Vega Sombria toma como caso de estudio la provincia de Segovia y señala: “Para conseguir la implantación del franquismo en todo el territorio se emplearon todas las variantes de la violencia: ejecuciones, prisión, depuraciones, incautaciones y control de los comportamientos” (2007, p. 10).

discurso que la situación sociolingüística de la lengua vasca, como lengua de España, nunca ha podido asegurarse y su presencia, por lo tanto, continúa estando en riesgo.

En el siguiente pasaje que abordaremos de la autobiografía intelectual de Pagola Petrirena, la lingüista refiere a la labor que, junto a su marido, le fue encargada por la editorial Santillana, con el fin de elaborar libros de lectura para los niños que asistían a las ikastolas⁷⁰. A este respecto, señala:

(23) La elección de una variedad lingüística en las que fueran a escribirse los textos resultó ser **una decisión delicada**. En la todavía incipiente enseñanza reglada del euskera, la tradición era la utilización de la variedad dialectal del territorio en que se ubicara el centro. A su vez, el uso del euskera unificado, denominado *euskera batua*⁷¹, irrumpía con fuerza a pesar de su estado casi embrionario (...). **Abrigábamos alguna reserva** a la introducción del *euskera batua* respecto a las edades correspondientes a la primera etapa escolar, todavía tan estrechamente ligadas al registro conversacional familiar, ya que **podía provocar dificultades en los niños y rechazo en sus progenitores**. Optamos por el euskera batua porque así lo quería la editorial y también, en buena medida, porque había que ir dando pasos en el proceso de normalización (Pagola Petrirena, 2014, p. 3).

En este caso, como podemos apreciar, el objeto de las reflexiones lo constituye el euskera batua, cuyo empleo como instrumento para la enseñanza del euskera generaba en Pagola Petrirena ciertas contradicciones. En primer lugar, el tener que elegir una determinada variedad de la lengua vasca para cumplir con este propósito se describe como “una decisión delicada”, expresión que inscribe una (-VA) de apreciación: impacto. En otras palabras, se representa discursivamente la envergadura y los riesgos que dicha elección comportaba para la lingüista. Esta misma valoración se evoca por medio de la expresión metafórica “irrumpía con fuerza”, que presenta, al creciente empleo del euskera batua en distintos ámbitos, como si se tratara de un acto violento que atenta contra las otras variedades de la lengua. En estrecha relación con este punto, “abrigábamos alguna reserva” manifiesta una (-VA) inscripta de afecto: insatisfacción, respecto de las preocupaciones que esta decisión lingüística y sus potenciales efectos negativos suscitaban en Pagola Petrirena y su marido, teniendo en cuenta la responsabilidad que recaía sobre ellos ante la tarea solicitada por la editorial. En esta línea de sentido, también identificamos una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, en torno a las consecuencias de implementación del euskera batua en la enseñanza infantil, que se expresa en la construcción “podía provocar dificultades en los niños y rechazo en sus progenitores”. Finalmente, la elección definitiva del euskera batua como lengua de los textos infantiles recibe una (+VA) evocada de apreciación: valuación como instrumentalidad, mediante el enunciado “porque había que ir dando pasos en el proceso de normalización”. De esta manera, la

⁷⁰ Instituciones educativas en las que la enseñanza se imparte en euskera.

⁷¹ El empleo de la cursiva corresponde al original.

variedad unificada de la lengua vasca se considera, en este caso, el instrumento necesario para lograr la estandarización y oficialización del euskera.

El euskera batua vuelve a ser el centro de atención de Pagola Petirena, cuando alude a su elección del tema a investigar en su tesis doctoral:

(24) Todavía no tenía decidido el tema de mi tesis doctoral, aunque siempre me rondaban los relacionados con la fonética, que **me entusiasmaba**, puesta en relación con la geografía lingüística. Parecía que era el momento adecuado para recoger la situación en la que se encontraban las variantes dialectales antes del **previsible embate** del *euskera batua*. Finalmente, aquellas jornadas [primer curso de dialectología que la Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia organizó en abril de 1981] **me ayudaron** a la vez que **me confirmaron en el deseo de abordar** el área fonética del euskera para mi trabajo de investigación doctoral (Pagola Petirena, 2014, p. 7).

Al igual que en el fragmento anterior, también observamos cómo se referencia en términos de una acción violenta la presencia cada vez más predominante del euskera batua. La expresión metafórica “previsible embate” realiza a este respecto una (-VA) evocada de apreciación: impacto, puesto que captura en el discurso de la autora el efecto que el empleo de la variedad unificada tiene en la pervivencia de las otras variedades de la lengua vasca. Precisamente, el considerar que esas variedades corren riesgo de desaparecer constituye el factor que se suma a su interés por la fonética del euskera, preferencia esta última que recibe una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, mediante el sintagma “me entusiasmaba”. Esta misma valoración, a su vez, se inscribe en las construcciones “me ayudaron” y “me confirmaron en el deseo de abordar”, vinculadas ambas con la determinación que sintió Pagola Petirena luego de haber participado en las jornadas de dialectología vasca.

Los pasajes restantes que analizaremos de esta lingüista abordan, por un lado, la elaboración paleográfica y lingüística de los manuscritos escritos que componen el *Fondo Bonaparte*⁷², tarea que emprendió entre los años 1992 y 1999; por el otro, el proyecto que llevó a cabo a partir de la digitalización de este *Fondo*, el *Portal Bonaparte*, con el fin de automatizar el corpus, disponerlo de forma *online* y desarrollar un analizador morfosintáctico, semiautomático, de los dialectos a nivel diacrónico. Con respecto al primero de estos trabajos, Pagola Petirena sostiene:

(25) En fin, en todos los casos, la publicación del *Fondo* **hizo patente la riqueza viva y espontánea de la gran variedad dialectal** de una lengua que se expresaba y manifestaba, por primera vez en todo su conjunto, a través de textos escritos (Pagola Petirena, 2014, p. 11).

⁷² Los manuscritos que conforman este *Fondo* fueron recopilados por el Príncipe Luís Luciano Bonaparte, hacia el año 1850, con el objetivo de alcanzar un profundo conocimiento del euskera y de establecer una clasificación dialectal completa. Los manuscritos son, en concreto, textos evangélicos, bíblicos, libros de doctrina, sermonarios y oraciones en lengua vasca, datados en los siglos XVIII y XIX, especialmente relativos a las variedades dialectales navarras, así como diccionarios. El *Fondo* puede consultarse en el siguiente sitio web: <http://bonaparte.deusto.es>

Centrándonos en este primer pasaje, se observa que la voz “hizo patente” expresa hacia la publicación de la tarea emprendida con los manuscritos de Bonaparte una (+VA) inscripta de apreciación: valuación, ya que los archivos que componen el *Fondo* son considerados un valioso testimonio de las diferentes variedades del euskera. En tal sentido, el sintagma “la riqueza viva y espontánea de la gran variedad dialectal” manifiesta a este respecto una (+VA) inscripta de apreciación: composición, entendida en términos de complejidad. Es decir, la evaluación positiva del euskera reside en el hecho de considerarse una lengua cuyas variedades presentan características que les son propias y distinguen a cada una de las demás. Esta misma valoración es la que advertimos en el último fragmento, donde la autora se manifiesta respecto del *Portal Bonaparte*. A través de la construcción “la riqueza del euskera en cuanto a la estructura gramatical y a la variación dialectal”, Pagola Petirena destaca características que considera intrínsecas a la lengua vasca:

(26) Así nació, hace aproximadamente diez años, el *Portal Bonaparte* (...). Solo la gran cantidad de variantes gráficas de cada término, (...), así como las variaciones de uso que reflejan los textos, es incontable. **La riqueza del euskera en cuanto a la estructura gramatical y a la variación dialectal pone en evidencia** la magnitud del trabajo (Pagola Petirena, 2014, p. 11).

Asimismo, esa “riqueza” del euskera recibe también una (+VA) inscripta de apreciación: impacto, que se manifiesta en el sintagma “pone en evidencia”. Las particularidades que distingue Pagola Petirena como propias de la lengua vasca son, precisamente, las que, a su vez, permiten dimensionar la ambición que supuso digitalizar el *Fondo Bonaparte*.

Llegando ya al final del presente eje de análisis, resta abordar los pasajes seleccionados de la autobiografía intelectual de Regueira, quien, al igual que Pagola Petirena, se expresa en torno al gallego desde el inicio de su relato. El primer fragmento del que nos ocupamos remite al momento en que el lingüista se trasladó a la ciudad de Vilalba para terminar sus estudios primarios y comenzar el Bachillerato. Como podremos observar, las líneas que dan cuenta de las características sociales de Vilalba han sido analizadas en el eje anterior, al examinar las reflexiones expuestas por Regueira en torno a la situación sociolingüística de la sociedad gallega:

(27) La diferenciación lingüística reflejaba con bastante exactitud la división social: las familias de los principales comerciantes y empresarios, de médicos y abogados, así como de funcionarios de cierto nivel, hablaban español, mientras que el resto de la población vivía en gallego. Por primera vez, me encontré con compañeros de pupitre que se dirigían a mí en español, aunque la mayoría hablaban gallego como yo. Entonces me vi abocado a tomar las primeras decisiones de carácter sociolingüístico. No tardé mucho en **decidir afirmarme en mi lengua nativa y utilizar de forma general el gallego**, con lo que en muchas ocasiones se producían conversaciones asimétricas, en las que cada individuo utilizaba su lengua habitual sin que ello fuese motivo de incomodidad. De una manera intuitiva, **sentía que mantenerme en mi lengua representaba afirmarme en mi identidad** (Regueira, 2014, p. 2).

Las expresiones resaltadas ponen en evidencia cómo Regueira concibe su identidad como sujeto gallego, fundamentalmente, en términos lingüísticos. En primer lugar, la construcción “decidir afirmarme en mi lengua nativa y utilizar de forma general el gallego” manifiesta hacia esta lengua una (+VA) inscripta de afecto: seguridad, entendida en términos de seguridad lingüística. Esta misma valoración también se inscribe por medio del enunciado “sentía que mantenerme en mi lengua representaba afirmarme en mi identidad” y se evoca, por último, en la construcción “me vi abocado a tomar las primeras decisiones de carácter sociolingüístico”. A este respecto, las evaluaciones identificadas no solo permiten dar cuenta de cómo la elección que Regueira lleva a cabo entre el gallego y el español se sustenta en el vínculo que el autor establece entre lengua e identidad, sino que dicha elección de lengua comprende en sí misma un acto de identidad. En la situación comunicativa particular que describe, Regueira hace explícita a través de la lengua su pertenencia a la comunidad gallega y, al mismo tiempo, se posiciona y diferencia a sí mismo de un otro, en términos individuales, pero también sociales.

Por último, al tener en cuenta las características referidas al inicio del pasaje sobre la sociedad de Vilalba, registramos que la voz “incomodidad” realiza a este respecto una (-VA) evocada de apreciación: conflictividad. Dicha expresión trae de forma implícita, al discurso de Regueira, las tensiones sociales y económicas que atravesaban a la comunidad y que se manifestaban lingüísticamente. Esta concepción de identidad, individual y grupal, en términos lingüísticos es retomada más adelante, cuando el autor refiere a su labor investigativa en el Instituto da Lingua Galega (ILG), cuyo propósito era comenzar a cubrir la ausencia de estudios en el campo de la lingüística gallega:

(28) [L]a lengua que estábamos estudiando no era tratada como una «forma» desconectada de las personas y del grupo social que la utilizaba, sino que era vista como **un hecho constitutivo del grupo social que la producía**. Y esa era **mi lengua**, y **la lengua de mi gente**. Por tanto, a la **motivación intelectual** se unía también, para mí, una **motivación personal y emocional** (...). [E]n esos años se estaba fijando la normativa ortográfica y morfológica del idioma gallego, un proceso **liderado claramente** por el ILG. Entonces se estaba produciendo una auténtica batalla sobre la lengua, generada por las propuestas reintegracionistas, que propugnaban la creación de un estándar orientado hacia el portugués y la separación de los criterios que habían regido la construcción del estándar desde los inicios de la recuperación del gallego escrito en el siglo xix. En esos momentos, con **importantes tensiones** alrededor de la lengua y en los inicios de un proceso de normalización lingüística, las cuestiones relacionadas con la estandarización eran **prioritarias** y la investigación lingüística **se orientaba fundamentalmente a apoyar y fundamentar** ese proceso (Regueira, 2014, pp. 4-5).

Como indicamos, el centro de las reflexiones del autor vuelve a estar puesto en la lengua gallega, no solo en tanto elemento inherente a su identidad, sino ahora también –y en estrecho vínculo con este punto– en tanto objeto de estudio. A este respecto, las valoraciones identificadas

ponen de relieve esta relación directa entre ser hablante de gallego y el pertenecer a la comunidad gallega, así como la envergadura de la tarea que se proponía el ILG. Para comenzar, los sintagmas “un hecho constitutivo del grupo social que la producía” así como “mi lengua” y “la lengua de mi gente”, instancian respectivamente hacia el gallego una (+VA) inscripta de apreciación: valuación, puesto que se pone el acento en la centralidad que tiene esta lengua en la concepción de la identidad de la comunidad de Galicia y de Regueira como sujeto miembro de dicha comunidad.

En tal sentido, consideramos pertinente destacar la diferenciación que sugiere Regueira entre el hecho de “utilizar una lengua” y el de “producir una lengua”. Mientras que en el primer caso sería concebida desde un carácter instrumental, como herramienta de comunicación básica de la que debe disponer todo sujeto ciudadano si desea participar de las instituciones públicas y del sistema democrático, en el segundo caso, en cambio, se la comprende como parte fundamental de una comunidad y su cultura, es decir, como elemento esencial que crea el grupo determinado que la habla y cuya principal función, además de servir a la comunicación, reside en asegurar la reproducción cultural del grupo (Rubio-Marín, 2007). A la luz de estas consideraciones, las expresiones “motivación intelectual” y “motivación personal y emocional” realizan ambas una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, respecto de la participación de Regueira en una tarea como la que se proponía llevar a cabo el ILG.

Precisamente, el rol protagónico asumido por esta institución en la estandarización de la lengua gallega recibe, mediante el sintagma “liderado claramente”, una (+VA) inscripta de juicio: estima social, en términos de capacidad. De esta manera, se presenta al ILG como un organismo clave, capaz de estar al frente de un proceso de tal magnitud, atravesado por posturas marcadamente opuestas⁷³. Esta situación es referida por medio de las expresiones “auténtica batalla” e “importantes tensiones”. Ambas evocan e inscriben, respectivamente, una (-VA) de apreciación: conflictividad, puesto que permiten dar cuenta del antagonismo predominante al interior del debate lingüístico que giraba en torno al gallego. Asimismo, siguiendo la misma línea de sentido, la voz “prioritarias” instancia una (+VA) inscripta de apreciación: valuación, respecto del valor que comporta la estandarización del gallego, no solo para el ILG como institución responsable, sino también por las disputas que se estaban produciendo alrededor de esta cuestión y que no contribuían a alcanzar una solución posible. Finalmente, y en estrecho vínculo con lo anterior, el enunciado “se orientaba fundamentalmente a apoyar y a fundamentar” realiza una (+VA) inscripta de apreciación: impacto,

⁷³ Son dos las posturas y estrategias fundamentales que se diferencian en la creación de un estándar gallego. Por un lado, se encuentra la propuesta *reintegracionista* o lusista, que considera que el gallego y el portugués moderno son la misma lengua y, en tal sentido, la codificación debería realizarse procurando la convergencia del gallego con el portugués. Por otro lado, está la propuesta *autonomista* o *regeneracionista*, según la cual el gallego es una lengua reemergente, muy afín al portugués, pero independiente (Azkarate Villar y Pérez Gaztelu, 2021, p. 84).

en relación con el desarrollo de la investigación lingüística, ya que captura en el discurso del autor cómo dicha labor contribuía de manera decisiva en la creación de un gallego estándar.

El pasaje que analizamos a continuación remite a una estancia de dos años en Alemania que Regueira hizo en la Universidad de Colonia como lector de español. Allí, además de impartir clases de lengua española, gramática, conversación y traducción alemán-español, el lingüista tuvo la posibilidad de dictar cursos de lengua y literatura gallegas:

(29) Esa experiencia **me resultó muy valiosa** para comprender la **importancia** y las posibilidades de llevar el estudio y la investigación sobre lengua y cultura gallegas a ambientes académicos tan alejados de Galicia. Me encontré, además, con un alumnado que se acercaba sin prejuicios al gallego, y sin motivaciones ideológicas (Regueira, 2014, p. 7).

La primera de las valoraciones que registramos en este fragmento se realiza a través del sintagma “me resultó muy valiosa”. Esta construcción expresa en el discurso del autor una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción hacia el haber tenido la oportunidad de brindar los cursos de lengua y literatura gallegas para un público extranjero. En tal sentido, la voz “importancia” inscribe una (+VA) de apreciación: valuación, con respecto, precisamente, al hecho de repetir esta experiencia que le permite, como investigador, dar a conocer los avances producidos en torno al gallego y su cultura en comunidades académicas insertas en contextos distintos al de Galicia y al del resto de España. Este punto se advierte a través de los sintagmas “sin prejuicios” y “sin motivaciones ideológicas”. En ambos casos, identificamos una (+VA) evocada de juicio: sanción social, entendida en términos de veracidad, puesto que Regueira evalúa la actitud que los alumnos demostraban hacia la lengua gallega como un acercamiento genuino, auténtico, en el que no intervienen ideas preconcebidas, algo difícil de observar en España, teniendo en cuenta su situación lingüística.

Unas páginas más adelante, en vinculación con su labor investigativa, Regueira se expresa en torno a la necesidad de abordar la dimensión social de la lengua hablada, debido a la creciente demanda que existe de trabajos que estudien aspectos sociolingüísticos del gallego. A este respecto, sostiene:

(30) [L]a situación lingüística gallega **ofrece un campo muy rico** en lo referente a la variación social, la lengua de los medios o la del discurso público, aspectos no solo **interesantes** para la investigación lingüística, sino **de relevancia** para el proceso de estandarización y de normalización (Regueira, 2014, p. 10-11).

Como puede observarse, la construcción “ofrece un campo muy rico” instancia una (+VA) inscripta de apreciación: composición, en términos de complejidad, respecto de la situación

lingüística del gallego en tanto objeto de análisis, ya que se valora la riqueza que ofrece para su estudio en ámbitos en los que no ha sido investigada. En tal sentido, las expresiones “interesantes” y “de relevancia” inscriben una (+VA) de apreciación: valuación con relación al abordaje de estas cuestiones, en tanto perspectivas que conjugan dos características fundamentales, es decir, no solo amplían y, por ende, fortalecen el campo de investigación sobre la lengua gallega, sino que además requieren ser estudiadas si se pretende producir avances que sean conducentes a la definición de un gallego estándar.

Llegando ya al final de su relato autobiográfico, Regueira dedica unos párrafos a reflexionar en torno al papel que tienen en la sociedad las academias de la lengua:

(31) Las Academias son hijas del racionalismo europeo y por tanto muy deudoras de las sociedades y de los fines para las que fueron creadas. Como consecuencia, son organismos con estructuras y fines que, a mi entender, **resultan anacrónicos** en la sociedad de la información en que vivimos. La Academia Galega fue creada a principios del siglo XX, con la tarea de elaborar lo que ahora llamaríamos el gallego estándar, y **fundamentalmente para dignificar una lengua menospreciada por ser la lengua de las clases populares**. En esta situación, a mi modo de ver, la RAG tiene un papel bien diferente de lo que representan la francesa o la española en sus respectivas sociedades, a pesar de que mantiene una estructura que en buena parte está calcada de ellas. Por ello, y dado el trabajo que venía realizando desde hacía ya algún tiempo, **me sentí muy honrado** de tener la oportunidad de poder realizar, desde la Academia, alguna labor que **pudiese servir** para conseguir esos fines (Regueira, 2014, pp. 13-14).

Tal como puede advertirse, el autor establece una comparación entre la Real Academia Galega (RAG), por una parte, creada en el año 1906, y la Academia Francesa y la Real Academia Española (RAE), por otra, creadas, respectivamente, en el año 1635 y 1713. Teniendo en cuenta que la comparación se basa en la época y en el propósito para el que fueron fundadas, registramos las siguientes evaluaciones. Por un lado, la expresión “hijas del racionalismo europeo” evoca una (-VA) de apreciación: impacto, en relación con la Academia Francesa y la RAE, puesto que Regueira considera el período histórico en el que tuvieron origen como factor determinante de su naturaleza. Se trata de instituciones directamente ligadas a la “edificación de los modernos Estados nacionales [que] requirió el empleo de diversos materiales de vertebración y consolidación, entre los que la uniformación lingüística –objetivo de planificación en el que participarían las academias de la lengua– desempeñó un papel fundamental” (Senz Bueno, 2011, p. 10). En otras palabras, ambas instituciones surgieron en un contexto en el que se impulsó la generalización de una lengua nacional común, la creación y extensión social de una forma estandarizada, objetivo cuya realización se encomendó a las academias de las letras concebidas como organismos normalizadores.

Centrándonos particularmente en el caso de la RAE –que tomó como modelo a la Academia Francesa–, esta se constituyó en una de las estructuras asimilacionistas al servicio de la política

lingüística uniformista comenzada por Felipe V y caracterizada por tener dos orientaciones bien definidas: por un lado, una orientación *sustitutoria*, puesto que las actuaciones oficiales se dirigían a que el español se convirtiera en lengua de todo el territorio, tanto peninsular como americano y, por otro lado, una orientación *institucionalizadora*, ya que a partir de la labor de la Academia Española y con el absoluto apoyo del poder real, se proponía una modalidad de lengua para que fuera la lengua del reino, sin que hubiera un código-modelo previo establecido en la totalidad del territorio (Senz Bueno, 2011, p. 65). Como sostiene Senz, la lengua y la cultura –de los sectores dominantes– se convirtieron en instrumentos políticos propagandísticos útiles tanto para exhibir el poder de una nación y su influencia sobre las demás, como también para consolidar una identidad nacional común. En este contexto, la Academia Española recibe oficialmente en 1714 la protección y reconocimiento del rey Felipe V y pasa a llamarse Real Academia Española, denominación que la confirmó como instrumento “de planificación al servicio de la codificación, glorificación e implantación efectiva de la lengua nacional” (2011, p. 65), de una lengua –el castellano– que se erigió e impuso como estándar en detrimento de las otras lenguas existentes en el territorio español.

A la luz de estas consideraciones, advertimos que la siguiente expresión resaltada en el pasaje, el sintagma “resultan anacrónicos”, instancia una (-VA) inscripta de apreciación: valuación, respecto del papel que aún hoy cumplen la Academia Francesa y la RAE, en función de la finalidad para la que se crearon. Dicho de otra forma, ambas academias continúan alzándose como autoridades normalizadoras de la lengua y, por tanto, reguladoras de las prácticas lingüísticas de los usuarios, en pos de la custodia idiomática y del mantenimiento de la unidad lingüística. En el caso particular de la RAE, su propósito principal consiste en sostener “la retórica de la homogeneidad” en su calidad de garante de la “lengua común” del mundo hispanohablante (Senz Bueno, 2011, p. 274).

Por el contrario, también en relación con la finalidad para la que fue fundada, la RAG recibe en el discurso de Regueira una (+VA) inscripta de apreciación: impacto, mediante el enunciado “fundamentalmente para dignificar una lengua menospreciada por ser la lengua de las clases populares”. A este mismo respecto, la expresión “bien diferente” evoca una (+VA) de apreciación: valuación. Aunque el objetivo de la RAG no deja de ser similar al de las otras dos academias, de acuerdo al autor, existe un contraste que reside, precisamente, en la lengua sobre la que se está trabajando: el gallego, una de las lenguas de España que, como hemos visto a lo largo del presente análisis, se encuentra en relación de desigualdad –en términos sociales, económicos y políticos– respecto del español. Es decir, carece del prestigio y el estatus lingüísticos –y, por ende, del poder– del que sí goza el español. En tal sentido, es posible observar que la construcción “una lengua menospreciada por ser la lengua de las clases populares” introduce dos tipos de valoraciones, directamente vinculadas entre sí, respecto de la lengua gallega: una (-VA) inscripta de apreciación:

valuación, tanto en términos de instrumentalidad como de función identificadora, que se instancia a través de la expresión “lengua menospreciada”, y una (-VA) de apreciación: poder, que se evoca en el sintagma “lengua de las clases populares”, a través del cual se identifica el gallego con los sectores menos privilegiados de la sociedad.

Finalmente, y ya en vinculación con la labor de Regueira dentro de la RAG, reconocemos dos últimas valoraciones: por un lado, el enunciado “me sentí muy honrado” realiza a este respecto una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción. Por el otro, el sintagma “pudiese servir” expresa una (+VA) inscripta de apreciación: valuación, en torno al valor y la utilidad de su trabajo en la institución, en pos de contribuir a la estandarización y dignificación del gallego, su lengua.

Los dos pasajes que resta por abordar para concluir con el presente eje de análisis comprenden lo que podríamos considerar la reflexión final de Regueira sobre su propia labor como lingüista:

(32) Desde mi punto de vista, esa empresa colectiva no solo consiste en **contribuir** a la estandarización y la normalización de una **lengua minorizada**, y con ello a que el gallego tenga un papel en el mundo multilingüe y, en parte, multicultural del siglo xxi. Desde el convencimiento de que lo local es universal, esa tarea es también **una contribución** a un mundo en el que el respeto por la diversidad lingüística y cultural sea mayor, a un mundo más democrático y en definitiva más justo (Regueira, 2014, p. 15).

Así como observamos en el fragmento anterior, en este caso, Regueira vuelve a referir a la situación sociolingüística del gallego dentro de España. Precisamente, la primera de las expresiones resaltadas, “lengua minorizada”, instancia una (-VA) inscripta de apreciación: poder en torno a la posición de la lengua gallega en España, puesto que se la ubica en una relación de asimetría con respecto al español. Por su parte, las voces “contribuir” y “una contribución” manifiestan, respectivamente, una (+VA) inscripta de apreciación: valuación, hacia la tarea colectiva –y el compromiso asumido en ella por el autor, desde su rol de lingüista gallego–, para mejorar y revertir dicha situación. Por último, los sintagmas “el respeto por la diversidad lingüística y cultural sea mayor”, “más democrático” y “más justo” implican una (-VA) evocada de apreciación: impacto, en relación con la presencia de estos valores en el mundo en el que vivimos. De acuerdo con Regueira, si bien se encuentran presentes en la sociedad actual, se trata de valores que deberían reforzarse para garantizar el cuidado y el mantenimiento de la diversidad.

En esta misma línea de sentido, y cerrando su autobiografía intelectual, Regueira reafirma su concepción en torno a la lengua:

(33) [E]l trabajo con la comunicación oral me ha llevado a ver la lengua como **un elemento central** de la sociedad, de la cultura y, en definitiva, de la vida humana (Regueira, 2014, p. 15).

Para el autor, como hemos podido comprobar a lo largo del presente eje de análisis, la lengua es mucho más que un sistema de comunicación. En este último pasaje, el sintagma señalado, “un elemento central”, expresa una (+VA) inscripta de apreciación: valoración hacia todas las lenguas existentes y, en particular, hacia el gallego. Dicho de otro modo, se evidencia en el discurso de Regueira el papel esencial que cumple la lengua –en su caso, el gallego– como elemento constitutivo de la identidad, tanto colectiva como individual.

5.2.3 Síntesis parcial

A continuación, presentamos las tablas correspondientes a este segundo eje de análisis, en las que se sintetizan las valoraciones identificadas. Al igual que lo registrado en la sección anterior, en este segundo eje de análisis, las valoraciones predominantes también corresponden al área semántica de apreciación:

Tabla 8

Valoraciones registradas en torno al español

Eje de análisis 2: lenguas de España			
Español			
Lingüista	Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
Joan A. Argenter	el español	(16) la lengua de la escuela y de uniformados no escolares	(-VA) apreciación: poder (evocada)
		(16) la voluntad de dominio a que respondía	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
		(16) en apariencia la única lengua escrita	(-VA) apreciación: poder (evocada)
		(16) no fue un perjuicio que me aprendieran castellano	(+VA) apreciación: valoración, instrumentalidad (evocada)
Xosé Luís Regueira	el español	(17) la lengua de la escuela y de la iglesia	(-VA) apreciación: poder (evocada)

		(17) de manera formal	(-VA) apreciación: poder (evocada)
		(18) lengua del imperio	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
Salvador Liern	el español	(18) no era la genuina de mis padres	(-VA) apreciación: integridad (inscripta)

Como podemos observar, de las 8 valoraciones que recibe el español en el discurso de los lingüistas aquí analizados, solo una de ellas es positiva y se vincula al hecho de haberlo aprendido como L2 y disponer de él como herramienta de comunicación. El resto de las valoraciones identificadas son negativas y responden, como hemos visto, a la asociación directa que los lingüistas establecen a nivel discursivo entre el español y el franquismo, presentándose esta lengua como una de los instrumentos principales al servicio de la imposición del poder franquista en todos los ámbitos. A este respecto, resulta pertinente mencionar que el hecho de que haya sido considerada por uno de los autores –al menos en un principio–, la “única lengua con caligrafía” de este período, no solo responde a su posición dominante en la esfera educativa, en la que se había ordenado que se retirasen los libros, cuadernos y todo texto impreso que no estuviera en español, sino, además, a la omnipresencia de esta lengua en los espacios públicos (Galante, 2018; Vann, 1999).

A continuación, presentamos la tabla que reúne las evaluaciones identificadas con relación al catalán, el euskera y el gallego:

Tabla 9

Valoraciones registradas en torno al catalán, el euskera y el gallego

Eje de análisis 2: lenguas de España			
Catalán, euskera y gallego			
Lingüista	Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
		(19) la lengua del mundo real	(+VA) apreciación: valoración (evocada)
Joan A. Argenter	el catalán	(20) a fin de cuentas una lengua con caligrafía	(+VA) apreciación: impacto (evocada)

incidente con el funcionario del Registro civil	(21) forcejeo	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
	(21) impidió	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
censura y represión lingüística del catalán	(21) lo primero de lo que nos desposeían era del nombre	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
deseo de nombrar a su hijo en catalán	(21) oficialmente y desde la cuna	(+VA) apreciación: impacto (evocada)
manifestación de la violencia ejercida por el régimen franquista	(21) lamentablemente	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	(21) ejecuciones	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
<hr/>		
Rosa Miren Pagola Petrirena	(22) el hilo que habría de enhebrar mi discurso	(+VA) apreciación: valuación (evocada)
	(22) parte sustancial de mi vida	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
	(22) presente en mis vivencias personales más íntimas y decisivas	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
	(22) condicionante de toda una vida	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
	(22) determinante	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
	(22) no podía ser de otra manera	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
	(22) nunca he podido abstraerme de su presencia	(+VA) afecto (inscripta)

	(22) su precaria y azarosa situación	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
elección de una variedad lingüística del euskera para escribirlos textos infantiles	(23) una decisión delicada	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
el uso del <i>euskera batua</i>	(23) irrumpía con fuerza	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
introducción del <i>euskera batua</i> en la enseñanza infantil	(23) abrigábamos alguna reserva	(-VA) afecto: insatisfacción (inscripta)
	(23) podía provocar dificultades en los niños y rechazo en sus progenitores	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
elección definitiva del <i>euskera batua</i> como lengua de enseñanza infantil	(23) porque había que ir dando pasos en el proceso de normalización	(+VA) apreciación: valuación, instrumentalidad (evocada)
efecto del <i>euskera batua</i> en las otras variedades del euskera	(24) previsible embate	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
el estudio de la fonética del euskera	(24) me entusiasmaba	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	(24) me ayudaron	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
participación en las jornadas de dialectología vasca	(24) me confirmaron en el deseo de abordar	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
elaboración y publicación del <i>Fondo Bonaparte</i>	(25) hizo patente	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
variedad dialectal del euskera	(25) la riqueza viva y espontánea de la gran variedad dialectal	(+VA) apreciación: composición, complejidad (inscripta)

		(26) la riqueza del euskera en cuanto a la estructura gramatical y a la variación dialectal	(+VA) apreciación: composición, complejidad (inscripta)
		(26) pone en evidencia	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
		(27) decidir afirmarme en mi lengua nativa y utilizar de forma general el gallego	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (inscripta)
		(27) sentía que mantenerme en mi lengua representaba afirmarme en mi identidad	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (inscripta)
		(27) me vi abocado a tomar las primeras decisiones de carácter sociolingüístico	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (evocada)
		(28) un hecho constitutivo del grupo social que la producía	(+VA) apreciación: valoración (inscripta)
Xosé Luís Regueira	el gallego	(28) mi lengua	(+VA) apreciación: valoración (inscripta)
		(28) la lengua de mi gente	(+VA) apreciación: valoración (inscripta)
		(31) lengua menospreciada	(-VA) apreciación: valoración (inscripta)
		(31) lengua de las clases populares	(-VA) apreciación: poder (evocada)
		(32) lengua minorizada	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
	conversaciones asimétricas con compañeros de clase	(27) incomodidad	(-VA) apreciación: conflictividad (evocada)

labor investigativa en el ILG	(28) motivación intelectual	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	(28) motivación personal y emocional	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
rol protagónico del ILG en la estandarización del gallego	(28) liderado claramente	(+VA) juicio: estima social, capacidad (inscripta)
debate lingüístico en torno a la estandarización del gallego	(28) una auténtica batalla	(-VA) apreciación: conflictividad (evocada)
	(28) importantes tensiones	(-VA) apreciación: conflictividad (inscripta)
cuestiones vinculadas con la estandarización	(28) prioritarias	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
desarrollo de la investigación lingüística en el ILG en pos de la estandarización del gallego	(28) se orientaba fundamentalmente a apoyar y a fundamentar	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
posibilidad de dictar cursos de lengua y cultura gallegas en Alemania como lector de español	(29) me resultó muy valiosa	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
llevar el estudio y la investigación sobre lengua y cultura gallegas a ambientes académicos alejados de Galicia	(29) importancia	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
actitud del alumnado que se acercó a los cursos en Alemania	(29) sin prejuicios	(+VA) juicio: sanción social, veracidad (evocada)
	(29) sin motivaciones ideológicas	(+VA) juicio: sanción social, veracidad (evocada)

situación lingüística del gallego como objeto de análisis	(30) ofrece un campo muy rico	(+VA) apreciación: composición, complejidad (inscripta)
estudio de la variación social, la lengua en los medios y el discurso público	(30) interesantes	(+VA) apreciación: valoración (inscripta)
	(30) de relevancia	(+VA) apreciación: valoración (inscripta)
Academias de la lengua (Academia Francesa y RAE)	(31) hijas del racionalismo europeo	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
objetivos para los que se crearon la Academia Francesa y la RAE	(31) resultan anacrónicos	(-VA) apreciación: valoración (inscripta)
finalidad para la que fue fundada la RAG	(31) fundamentalmente para dignificar una lengua menospreciada por ser la lengua de las clases populares	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
	(31) bien diferente	(+VA) apreciación: valoración (evocada)
oportunidad de trabajar dentro de la RAG	(31) me sentí muy honrado	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
labor dentro de la RAG en pos de la estandarización del gallego	(31) pudiese servir	(+VA) apreciación: valoración (inscripta)
	(32) contribuir	(+VA) apreciación: valoración (inscripta)
trabajo colectivo en el que participó para revertir la situación del gallego	(32) una contribución	(+VA) apreciación: valoración (inscripta)
	(32) el respeto por la diversidad lingüística y cultural sea mayor	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
mundo actual en el que vivimos		

	(32) más democrático	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
	(32) más justo	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
la lengua	(33) un elemento central	(+VA) apreciación: valoración (inscripta)

En esta segunda tabla, y como anticipamos al inicio de la presente sección, vemos que también predominan las valoraciones de apreciación: de un total de 65 registradas, 50 se incluyen dentro de esta área semántica. Sin embargo, a diferencia de lo observado anteriormente, la mayoría de las evaluaciones son positivas (29) y se asocian con las respectivas lenguas de cada autor, así como con su labor realizada en torno a ellas desde su rol de lingüistas. En tal sentido, se destacan aquellas valoraciones incluidas dentro de la categoría de valoración (20), mediante las que se manifiesta, a nivel discursivo, la relevancia que comporta para los autores el estudio de estas lenguas y de su situación lingüística, pero, por sobre todo, la concepción de la lengua como aspecto constitutivo y transmisor de la cultura y, en consecuencia, de la propia identidad, individual y social. La lengua se presenta así no solo como el elemento que marca la pertenencia a una comunidad determinada, sino como el que también permite distinguirse de un otro, hecho que se evidencia especialmente en el caso de Argenter y de Regueira. Debemos agregar que estas valoraciones positivas de apreciación están asociadas, en los casos correspondientes, con las valoraciones positivas de afecto (11) que fueron registradas. En este caso, las evaluaciones predominantes se ubican dentro de la categoría de satisfacción (7), que se vincula con la participación de los lingüistas y el logro de sus objetivos en relación con la labor que llevan a cabo sobre sus respectivas lenguas –el euskera y el gallego–.

Ahora bien, al centrarnos en las evaluaciones negativas de apreciación identificadas (21), es posible observar que aunque la categoría de impacto concentra un total de 10 valoraciones, las 11 restantes se distribuyen entre las categorías de poder (5), de conflictividad (4), y de valoración (2). A este respecto, se destacan las evaluaciones de poder que construyen en el discurso de los autores la relación asimétrica que caracteriza a la situación de las lenguas en España, en la que el español se encuentra en una posición hegemónica respecto de otras lenguas –aquí, puntualmente, el gallego, considerado lengua minorizada–. A su vez, dichas valoraciones se encuentran estrechamente vinculadas con las de conflictividad, que remiten no solo a las imposiciones lingüísticas del

franquismo y sus consecuencias en la sociedad de la época, sino, además, a los actuales debates lingüísticos generados en torno a la estandarización del gallego con el fin de dignificarla.

Para concluir esta sección, resulta pertinente mencionar que, de las 10 valoraciones negativas de impacto registradas, 5 se concentran particularmente en torno a la situación lingüística del euskera y a las consecuencias que, de acuerdo a Pagola Petrirena, generaría la introducción del euskera batua en los diversos ámbitos de la sociedad vasca, pero sobre todo en la enseñanza infantil de la lengua. Si bien la variedad unificada se evalúa, en su discurso, de manera positiva como paso fundamental para la normalización y la estandarización de la lengua vasca, la lingüista hace especial hincapié en que su implementación comporta un grave riesgo para la supervivencia de las variedades que caracterizan el euskera, sobre todo si se tiene en cuenta que el euskera unificado ha sido pensado como lengua culta. En este punto, las reflexiones realizadas por Pagola Petrirena, y sus consecuentes valoraciones, nos remiten a un contexto en el que los principales promotores y agentes del euskera unificado eran los medios de comunicación, particularmente los de prensa escrita que, una vez llegado el final del franquismo, comenzaron a surgir por doquier, sumándose a los que habían podido sostenerse en la clandestinidad durante el régimen. La presencia y el empleo del euskera batua –en especial, dentro del País Vasco peninsular– comenzó a ser cada vez mayor, y su decidido impulso y defensa, a la que se sumaron nuevos medios radiales, puso en el centro del debate cómo afectaría este modelo lingüístico estándar “la riqueza del idioma” y de qué manera podrían o deberían ser incluidas sus diferentes variedades. Dichas problemáticas continúan presentes en la actualidad, a pesar de la amplia aceptación que ha recibido el euskera unificado entre los especialistas y la sociedad (Díaz Noci, 2002; Zabaleta, 2019).

5.3. Habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE

Las reflexiones que nos ocupan a continuación corresponden a los relatos autobiográficos de los siguientes lingüistas: Argenter, quien se expresa en torno a ser bilingüe en español y catalán; Bastardas Boada, autor que reflexiona sobre su competencia y habilidades lingüísticas en catalán e inglés; Pagola Petrirena, lingüista que se manifiesta con relación a su competencia en español; López García-Molins, quien se considera bilingüe en alemán y español; y, por último, Salvador Liern, autor que refiere a su competencia en catalán y valenciano.

Damos comienzo al análisis de este tercer eje abordando el pasaje correspondiente a la autobiografía intelectual de Argenter. Si bien las líneas que siguen han sido abordadas en los ejes anteriores, consideramos necesario retomarlas con el objetivo de analizar la expresión que nos ocupa

sin aislarla de su marco discursivo. Como ya hemos indicado, Argenter refiere sus impresiones infantiles –y posteriores rectificaciones– respecto del español y el catalán:

(34) A pesar de la voluntad de dominio a que respondía, no fue un perjuicio que me aprendieran castellano, pero fue inicuo que se nos ocultara nuestra lengua en la escuela y se la expulsara de la esfera pública. El castellano era en apariencia la única lengua escrita. Con todo, alguien puso en mis manos un ejemplar de la *Història de Catalunya* (...). El objetivo no era la historia: «aprenderás a leer en catalán». Rectifiqué mi primera percepción infantil: el catalán era a fin de cuentas una lengua con caligrafía. El hecho es que crecí bilingüe (Argenter, 2014, p. 2).

A modo de conclusión de sus reflexiones en torno a la situación sociolingüística que enmarcó su infancia y juventud en Barcelona, Argenter se define como sujeto bilingüe en español y en catalán. A este respecto, el enunciado “el hecho es que crecí bilingüe” evoca una (+VA) de afecto: seguridad, en términos de seguridad lingüística, hacia la competencia comunicativa del autor en ambas lenguas. Asimismo, dicha construcción atenúa, de alguna manera, el parecer de Argenter con relación al español como lengua del poder franquista y centra la atención en un aspecto que podemos interpretar como el resultado positivo y accidental de haberse criado en medio de las circunstancias que se describen.

El siguiente lingüista que nos ocupa es Bastardas Boada, de quien analizaremos tres pasajes. En el primero de ellos, el autor describe brevemente su participación, durante la fase final del franquismo, en la organización de actos folklóricos vinculados con Cataluña y con la lengua catalana:

(35) Estos contactos y actividades **fueron labrando en mí un creciente interés** por conocer las normas de escritura del catalán, mi lengua familiar, que, por las prohibiciones de la época, no había podido aprender ni practicar en mis años escolares previos. Creo que empecé yo mismo a estudiarlo mediante un libro de divulgación de la normativa que se llamaba *Faristol*, al que siguieron otros. Más adelante, además, empezaron unos cursos nocturnos que organizaba la Diputación Provincial de Barcelona en la Biblioteca de Vilafranca, a los que me inscribí rápidamente para poder profundizar más en el dominio del catalán escrito y normativo. Estos cursos fueron **providenciales para mí** porque por primera vez **tenía conscientemente la impresión de que era capaz de entender** los contenidos que explicaba el profesor. **Esta conciencia de que yo podía entender lo que me explicaban me dio energía para seguir profundizando** en el estudio del Catalán -y después en otras materias- por lo que continué matriculándome en los cursos que organizaba Òmnium Cultural⁷⁴ hasta conseguir la máxima titulación, que en aquellos momentos **no era oficial** (Bastardas Boada, 2014, p. 2).

⁷⁴ Entidad sin ánimo de lucro creada el 11 de julio de 1961, con el objetivo de “combatir la censura y la persecución de la cultura catalana y llenar el agujero dejado por las instituciones políticas y civiles de Cataluña prohibidas por la dictadura”. Si bien fue clausurada por el régimen franquista entre 1963 y 1967, continuó trabajando desde París y de forma clandestina. Actualmente, es una de las principales entidades sin ánimo de lucro de España y cuenta con más de 165000 socios (<https://www.omnium.cat/es/omnium/>).

Para comenzar, la construcción “fueron labrando en mí un creciente interés” manifiesta una (+VA) inscrita de afecto: satisfacción hacia los grupos y las actividades impulsoras de la lengua y la cultura catalanas en las que participaba el autor con el fin de aprender a escribir en catalán. Asimismo, también en relación con su interés por aprender la normativa del catalán, el sintagma “providenciales para mí” realiza una (+VA) inscrita de afecto: satisfacción hacia los avances que Bastardas Boada percibió en su propio aprendizaje durante su asistencia a los cursos brindados por la Diputación Provincial de Barcelona. Esta misma valoración también la podemos registrar en el enunciado “tenía conscientemente la impresión de que era capaz de entender” así como por medio del sintagma “esta conciencia de que yo podía entender lo que me explicaban” y de la construcción “me dio energía para seguir profundizando”. Finalmente, observamos una (-VA) inscrita de apreciación: impacto, a través de la expresión “no era oficial”, puesto que de esta manera se pone de relieve el hecho de que la enseñanza de las lenguas de España que no fueran el español –y, por ende, las instituciones que la ofrecieran– no era reconocida por las autoridades.

Los dos fragmentos que resta analizar de este lingüista refieren a su experiencia con el inglés. En el primero de ellos, Bastardas Boada remite a su aceptación en un programa de intercambio para cursar un año en la Universidad de Indiana (Bloomington, Estados Unidos) como estudiante final de grado:

(36) Pensé que París estaba más cerca y que siempre habría la posibilidad de ir. En cambio, Estados Unidos quedaba más lejos, y en aquel momento, el hecho de irse allí parecía una hipótesis más incierta. Dejé los cursos de francés, y me puse a estudiar inglés con el fin de sobrevivir en EE. UU y, obviamente, poder aprovechar al máximo mi estancia (Bastardas Boada, 2014, p. 5).

Como podemos advertir, la construcción “con el fin de sobrevivir en EE. UU y, obviamente, poder aprovechar al máximo mi estancia” realiza una (+VA) evocada de apreciación: valoración como instrumentalidad, respecto del inglés, ya que adquirir cierta competencia en esta lengua se presenta como imprescindible para el autor en la situación que señala. En otras palabras, el inglés no solo resulta necesario en sí mismo para poder desenvolverse en la vida diaria, sino, además, para poder desempeñarse en un contexto especializado como el académico-científico y el de su propio campo de estudio.

Si en el pasaje anterior el autor se presenta en España decidido a dar sus primeros pasos en el estudio del inglés, en las líneas que siguen, Bastardas Boada relata su experiencia con esta lengua durante su estancia de intercambio en el país norteamericano:

(37) El primer semestre –como ellos lo llaman– tuve que dedicarlo, en parte, a asistir a más clases de inglés dado que suspendí el examen que realizaba la universidad a todos los estudiantes extranjeros,

hecho no descartable vista la insuficiente y rápida preparación que tuve que efectuar en Barcelona. No obstante, paralelamente, **me animé** ya a asistir a algunas asignaturas introductoras de sociología, que era uno de los objetivos que tenía en mi cabeza (...). Las clases **eran para mí aún difíciles de entender completamente, pero con las lecturas pude ya irme introduciendo** en las perspectivas y temas de la sociología norteamericana, que tenían sus particularidades en relación con las que prevalecían en Europa. El segundo semestre, **con más competencia en inglés, me animé** ya a tomar cursos de más alto nivel (Bastardas Boada, 2014, pp. 5-6).

Son dos los momentos que el lingüista distingue en su proceso de apropiación del inglés, que se correlacionan con los dos semestres de su estancia. Por una parte, el sintagma “hecho no descartable” instancia una (+VA) inscripta de apreciación: impacto respecto de haber desaprobado en ese momento el examen para extranjeros, puesto que lo presenta en el discurso como una consecuencia esperable, teniendo en cuenta su falta de estudio de inglés. Este último aspecto, precisamente, recibe una (-VA) inscripta de afecto: insatisfacción que se realiza en la construcción “vista la insuficiente y rápida preparación”. A la luz de estas consideraciones, la expresión “me animé” manifiesta una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, hacia su decisión de cursar materias introductoras de sociología, dado que su bajo nivel de inglés no fue motivo suficiente para aplazar el que era uno de los propósitos de su estancia. Aun así, Bastardas Boada reconoce que el cursado le presentó cierta complejidad, especialmente al momento de comprender los contenidos impartidos de forma oral en los encuentros. Este punto se observa en el enunciado “eran para mí aún difíciles de entender completamente”, en el que identificamos una (-VA) inscripta de afecto: insatisfacción, puesto que indica que el autor no tenía lo suficientemente desarrollada su habilidad de escucha en inglés. No obstante, la construcción “pero con las lecturas pude ya irme introduciendo” instancia una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción a este mismo respecto, ya que su destreza de lectura en inglés sí le permitía entender la bibliografía especializada y, por tanto, acceder a los contenidos dictados durante las clases.

Por otra parte, en relación con el segundo momento de este proceso de apropiación del inglés descrito por Bastardas Boada, las valoraciones que podemos registrar dan cuenta de un progreso. En primer lugar, el sintagma “con más competencia en inglés” instancia una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción. Al tener en cuenta las reflexiones anteriores, ser más competente en inglés supone que su habilidad de escucha en esta lengua había mejorado, y es este avance el que lo estimuló para asistir a clases de mayor complejidad, es decir, ya no introductoras sino más especializadas. Finalmente, esta decisión recibe también una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, mediante la expresión “me animé”.

Así como observamos que Argenter se asume bilingüe en español y catalán, el siguiente lingüista que abordaremos, López García-Molins, se define como bilingüe en español y alemán, desde las primeras páginas de su autobiografía:

(38) Soy bilingüe, mi abuela materna era alemana y solo me hablaba en dicha lengua en los largos veranos que pasé en su casa de Baviera cuando niño. **Como es natural**, mis compañeros de juego tampoco usaban otro idioma que el alemán. Ello **me aporta, inevitablemente, un punto de vista muy especial sobre el lenguaje**. Digamos que en mi vivencia infantil –tan importante en la vida de cualquier ser humano– **la existencia simultánea de dos lenguas se convirtió en un hecho que podía asirse con independencia de su contexto social (...)**. **Lo normal en el mundo es que las personas sean bilingües, o en general, plurilingües** por lo que **el monolingüismo –contra lo que suele pensarse mayoritariamente en España– es la excepción y no la regla** (López García-Molins, 2014, p. 2).

Al tener en cuenta el contexto discursivo en el que aparece, la expresión “soy bilingüe” realiza una (+VA) evocada de afecto: seguridad, entendida como seguridad lingüística, con relación a esta característica propia de ser hablante de dos lenguas. Precisamente, la construcción “me aporta, inevitablemente, un punto de vista muy especial sobre el lenguaje” instancia a este respecto una (+VA) inscripta de apreciación: valuación, puesto que el hecho de ser bilingüe se presenta como una cualidad significativa y particular en sí misma, que también vuelve particular y distingue al sujeto que la porta. Ahora bien, este bilingüismo al que refiere López García-Molins no responde a la situación sociolingüística vivida en España durante la etapa franquista –como sí es el caso de Argenter, por ejemplo–, sino al origen alemán de una de las integrantes de su familia, su abuela, quien además residía en Alemania. En relación con este punto, se distinguen valoraciones similares a las anteriores. Por un lado, se inscribe una (+VA) de apreciación: impacto mediante la expresión “como es natural”, ya que el hecho de que los niños con los que jugaba en Alemania hablaran solo en alemán se asume en el discurso como algo dado, como si fuera improbable la presencia de otra lengua en ese contexto. Por otro lado, esa misma valoración se inscribe en el enunciado “la existencia simultánea de dos lenguas se convirtió en un hecho que podía asirse con independencia de su contexto social”. De esta manera, López García-Molins rescata lo significativo que este aspecto ha sido en su experiencia como sujeto bilingüe ya desde la infancia, a la vez que subraya que su bilingüismo, aún habiendo nacido en España, no se debe precisamente a la situación sociolingüística de su país.

En esta línea planteada por el autor, el enunciado “lo normal en el mundo es que las personas sean bilingües, o en general, plurilingües” realiza una (+VA) inscripta de apreciación: impacto. El ser bilingüe o plurilingüe es capturado, en el discurso López García-Molins, como una característica propia, como el producto de la complejidad misma de la sociedad, especialmente en la época

globalizada actual en la que vivimos. Por el contrario, el sintagma “es la excepción y no la regla” manifiesta, respecto del monolingüismo, una (-VA) inscripta de apreciación: impacto. En otras palabras, se pone de relieve el hecho de que el monolingüismo no se condice con la realidad. A este respecto, la construcción “contra lo que suele pensarse mayoritariamente en España” evoca también una (-VA) apreciación: impacto, puesto que aquí López García-Molins trae a su discurso el hecho de que la ideología lingüística –y consecuente actitud lingüística– predominante en su país es la ideología monolingüe. Una ideología que, para el autor, es obsoleta y conduciría al atraso.

Más adelante, López García-Molins continúa explayándose sobre su cualidad de ser bilingüe desde la infancia:

(39) Yo tenía dos lenguas, pero **nunca convivieron ante mis narices**. En Huesca, donde residí hasta los 10 años, hablaba una, y en Aschau im Chiemgau hablaba la otra. Tan separadas estaban en mi conciencia que **una de las experiencias más angustiosas** de mi primera infancia se refiere a las peticiones de traducción que se me hacían constantemente. Llegaban visitas a casa y nunca faltaba algún gracioso que me preguntaba ¿cómo se dice en alemán? o wie sagt man es in Spanisch? Recuerdo que me quedaba bloqueado porque no comprendía la pregunta. Y es que en los primeros años (...), yo era un mecanismo de estímulo-respuesta que contestaba en la lengua en la que le hablaban, pero que no se le planteaba **el problema de la traducción**. Por eso, cuando llegó dicha edad racional –Piaget *dixit*–, **me fascinó** la constatación de que poseía dos códigos lingüísticos para una misma finalidad comunicativa (López García-Molins, 2014, p. 3).

Como podemos advertir, el lingüista vuelve a enfatizar en el hecho de que el español y el alemán no pertenecían al mismo entorno, sino que una lengua la empleaba en España y la otra, en Alemania, de manera intuitiva. A este respecto, las construcciones “nunca convivieron ante mis narices” y “tan separadas estaban en mi conciencia” inscriben y evocan, respectivamente, una (-VA) de apreciación: impacto y una (-VA) de afecto: insatisfacción. Si bien esta separación tan terminante entre ambas lenguas es valorada positivamente en el pasaje anterior, aquí recibe una evaluación negativa debido a cómo le afectaba de niño cuando le solicitaban que tradujera de una lengua a la otra. Este aspecto es referido por López García-Molins como “una de las experiencias más angustiosas” de su niñez, sintagma en el que registramos una (-VA) inscripta de afecto: infelicidad. A su vez, el enunciado “me quedaba bloqueado” construye los sentimientos que atravesaba el lingüista como un estado emocional y mental y evoca una (-VA) de afecto: inseguridad. Por último, el sintagma “el problema de la traducción” realiza una (-VA) inscripta de apreciación: impacto hacia dichos pedidos, y la expresión “algún gracioso” evoca una (-VA) de juicio: estima social, como capacidad, en torno a quienes los efectuaban. En este caso, advertimos un uso irónico del adjetivo “gracioso”, que da cuenta del comportamiento molesto de esas personas para con López García-Molins cuando niño.

Llegando al final del pasaje, y a modo de conclusión del relato sobre su experiencia infantil con el español y el alemán, la expresión “me fascinó” manifiesta una (+VA) inscripta de afecto: felicidad respecto de su constatación de ser bilingüe y disponer de dos lenguas para comunicarse. De esta manera, López García-Molins construye a nivel discursivo una imagen de sí mismo como hablante bilingüe desde el nacimiento, igual de competente en sus dos códigos lingüísticos.

El fragmento que abordaremos a continuación pertenece a la autobiografía intelectual de Pagola Petirena, quien se expresa en torno a su desempeño en español. Al recordar su etapa escolar en Pamplona durante los años del régimen franquista, escribe:

(40) Aún recuerdo **lo humillada que me sentía** cuando, después de pasar los meses de verano con mi familia materna en Ituren, un pueblo del norte de Navarra donde todavía muchos de sus habitantes prácticamente eran monolingües vascos, oía las burlas de mis compañeras de colegio por mi castellano con marcado acento vasco (Pagola Petirena, 2014, p. 2).

La experiencia que se relata en el pasaje presenta a su autora como víctima de prejuicios y discriminación lingüísticos basados, precisamente, en las ideologías lingüísticas que promovía el modelo nacional centrista y monolingüista en español, promulgado por el franquismo y sostenido por la escuela como institución. Como señalamos previamente en este capítulo, el rol del sistema educativo durante el período franquista consistía en ser el principal transmisor de los valores defendidos por el régimen pero, además, en erigir un aparato represor con castigos verbales, físicos y psicológicos, cuyo fin era sancionar y ridiculizar el uso de las lenguas que habían sido prohibidas (Rodríguez Álvarez, 2017). A la luz de estas consideraciones, la expresión “lo humillada que me sentía” instancia una (-VA) inscripta de afecto: infelicidad. Asimismo, la construcción “mi castellano con marcado acento vasco” realiza una (-VA) evocada de afecto: inseguridad, como inseguridad lingüística, puesto que Pagola Petirena señala que su pronunciación dejaba entrever no solo que no tenía el español como L1, sino que, además, era hablante de una de las lenguas despreciadas y reprimidas por el régimen.

El último lingüista del que nos ocuparemos en el presente eje de análisis es Salvador Liern. En su relato autobiográfico, el autor aborda sus años de estudiante en la Universitat de València y refiere a su encuentro con Joan Reglà⁷⁵:

⁷⁵ Historiador, doctor en Filosofía y Letras y licenciado en Derecho. Comenzó su carrera como docente en la Universitat de Barcelona donde había estudiado. Se incorporó en la Universitat de València en 1959 como Catedrático de Historia Moderna en la Facultad de Filosofía y Letras, donde permaneció hasta 1972. En este período, fue decano entre 1961-1964. El final de su trayectoria la realizó en la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus investigaciones empezaron como medievalista y, con posterioridad, se centraron en la edad moderna.

(41) Ese fue el inicio de un cambio de lengua en mi biografía: **un proceso que fue difícil por mi falta de competencia activa en catalán** y por distintos factores de tipo sociolingüístico. **Tardé aún unos años en poder hablar con mi padre normalmente nuestro valenciano local** (Salvador Liern, 2014, p. 3).

Son dos las valoraciones que podemos registrar en cada uno de los enunciados resaltados en el pasaje. Para comenzar, la construcción “un proceso que fue difícil” inscribe una (-VA) de afecto: insatisfacción, con relación a su experiencia de adquisición del catalán. A este respecto, el sintagma “por mi falta de competencia activa en catalán” realiza una (-VA) inscripta de afecto: inseguridad, como inseguridad lingüística. Una valoración similar es la que se expresa a través del segundo enunciado resaltado, en el que Salvador Liern remite a las interferencias lingüísticas que produjo en su valenciano el haber aprendido catalán. Por último, el empleo del pronombre posesivo “nuestro” en la expresión “nuestro valenciano local” inscribe una (+VA) de apreciación: valoración hacia dicha lengua, dado que el considerar el valenciano como propio permite advertir que se lo concibe en términos de identidad lingüística.

5.3.1. Síntesis parcial

Las valoraciones que hemos podido registrar en este tercer eje de análisis se sintetizan en la tabla que presentamos a continuación:

Tabla 10

Valoraciones registradas con relación a las habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE

Eje de análisis 3: habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE			
Lingüista	Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
Joan A. Argenter	su bilingüismo en catalán y español	(34) el hecho es que crecí bilingüe	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (evocada)
Albert Bastardas Boada	grupos y actividades impulsoras de la lengua y la cultura catalanas	(35) fueron labrando en mí un creciente interés	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)

cursos de catalán brindados por la Diputación Provincial de Barcelona	(35) providenciales para mí	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	(35) tenía conscientemente la impresión de que era capaz de entender	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
avances percibidos en su aprendizaje de la normativa del catalán	(35) esta conciencia de que yo podía entender lo que me explicaban	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	(35) me dio energía para seguir profundizando	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
falta de reconocimiento oficial del título otorgado por la Diputación	(35) no era oficial	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
el inglés	(36) con el fin de sobrevivir en EE.UU y, obviamente, poder aprovechar al máximo mi estancia	(+VA) apreciación: valuación, instrumentalidad (evocada)
el no aprobar el examen de inglés para extranjeros que tomaba la Universidad de Bloomington	(37) hecho no descartable	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
su falta de estudio de inglés en Barcelona	(37) vista la insuficiente y rápida preparación	(-VA) afecto: insatisfacción (inscripta)

	decisión de cursar materias introductorias de sociología en la Universidad de Bloomington	(37) me animé	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	materias introductorias de sociología en la Universidad de Bloomington	(37) eran para mí aún difíciles de entender completamente	(-VA) afecto: insatisfacción (inscripta)
	habilidad de lectura en inglés	(37) pero con las lectura pude ya irme introduciendo	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	su competencia en inglés	(37) con más competencia en inglés	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	decisión de cursar materias más avanzadas durante su estancia	(37) me animé	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	su bilingüismo en español y alemán	(38) soy bilingüe	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (evocada)
		(38) me aporta, inevitablemente, un punto de vista muy especial sobre el lenguaje	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
Ángel López García-Molins	ser bilingüe	(38) la existencia simultánea de dos lenguas se convirtió en un hecho que podía asirse con independencia de su contexto social	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
	el hecho de que los niños con los que jugaba en Alemania hablaran en alemán	(38) como es natural	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)

ser bilingüe o plurilingüe	(38) lo normal en el mundo es que las personas sean bilingües, o en general, plurilingües	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)	
el monolingüismo	(38) es la excepción y no la regla	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)	
ideología lingüística monolingüe predominante en España	(38) contra lo que suele pensarse mayoritariamente en España	(-VA) apreciación: impacto (evocada)	
español y alemán	(39) nunca convivieron ante mis narices	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)	
	(39) tan separadas estaban en mi conciencia	(-VA) afecto: insatisfacción (evocada)	
pedidos de traducción de una lengua a la otra	(39) una de las experiencias más angustiosas	(-VA) afecto: infelicidad (inscripta)	
	(39) me quedaba bloqueado	(-VA) afecto: inseguridad (evocada)	
quienes le hacían esos pedidos de traducción	(39) el problema de la traducción	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)	
	(39) algún gracioso	(-VA) juicio: estima social, capacidad (evocada)	
constatación de disponer de dos lenguas para decir lo mismo	(39) me fascinó	(+VA) afecto: felicidad (inscripta)	
Rosa Miren Pagola Petirena	cómo la hacían sentir las burlas de sus compañeras de clase	(40) lo humillada que me sentía	(-VA) afecto: infelicidad (inscripta)

	su pronunciación del español	(40) mi castellano con marcado acento vasco	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (evocada)
	su experiencia de adquisición del catalán	(41) un proceso que fue dificultoso	(-VA) afecto: insatisfacción (inscripta)
	competencia en catalán	(41) por mi falta de competencia activa en catalán	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (inscripta)
Vicent Salvador Liern	interferencia lingüística del catalán en su valenciano	(41) tardé aún unos años en poder hablar con mi padre normalmente nuestro valenciano local	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (inscripta)
	el valenciano	(41) nuestro valenciano local	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)

Como es posible advertir, las valoraciones identificadas (35) se distribuyen, principalmente, entre el afecto (22) y la apreciación (12). Al ocuparnos de la primera área semántica, observamos que 12 de las evaluaciones son positivas y corresponden, en su mayoría, a la categoría de satisfacción (9), mientras que las 10 restantes son negativas y se enmarcan dentro de las categorías de insatisfacción (4), inseguridad lingüística (3), infelicidad (2) e inseguridad (1).

Con respecto a las valoraciones de satisfacción, estas se vinculan con la participación provechosa en actividades que contribuyeron a favorecer el desarrollo de la competencia lingüística en una L1, así como en una LE –en este último caso, el inglés–. En relación con este punto, las valoraciones registradas especialmente en torno a la competencia lingüística en catalán permiten dar cuenta del papel fundamental que tuvieron en la supervivencia, mantenimiento y promoción de las lenguas reprimidas, organizaciones como las mencionadas por Bastardas Boada, a las que también debemos sumar el rol asumido por el movimiento de las ikastolas en el caso del euskera: escuelas creadas en pleno régimen franquista, década de 1960, en la clandestinidad, pero que lograron sobrevivir y establecerse definitivamente gracias al apoyo y la participación colectiva de la comunidad vasca (Zabaleta *et al.*, 2015). Con respecto a las 3 valoraciones positivas de afecto restantes, estas se insertan dentro de las categorías de seguridad lingüística y felicidad y se asocian al hecho de ser alguien bilingüe, entendido como sujeto que porta una cualidad provechosa que le

permite disponer de dos lenguas como herramientas de expresión. En este sentido, subyace en el discurso de los lingüistas trabajados una comprensión instrumental del ser bilingüe.

Como correlato de lo que acabamos de mencionar, las evaluaciones negativas de afecto identificadas se expresan, particularmente, no solo en torno a la habilidad oral de los lingüistas en una LE, sino también en aquellas lenguas de España que refieren haber aprendido como L2 en distintas etapas de su vida. Tal es el caso de Pagola Petrirena con el español, y el de Salvador Liern respecto del catalán.

Centrándonos ahora en el área semántica de apreciación, se observa que 7 de las valoraciones registradas son positivas y 5, negativas. Entre las evaluaciones de apreciación positivas, 4 se incluyen dentro de la categoría de impacto, 3 en la de valoración y se manifiestan, fundamentalmente, en vinculación con dos aspectos: la cualidad en sí misma de ser sujeto bilingüe y el privilegio que esto confiere, pero también el ser bilingüe y plurilingüe como característica inherente a la sociedad actual. En este sentido, resulta significativo señalar cómo voces que constituyen terminología especializada de la sociolingüística y se asumen, por tanto, objetivas, presentan una carga valorativa particular cuando se emplean en un discurso subjetivo como la autobiografía intelectual de lingüistas.

Por último, las 5 valoraciones negativas de apreciación identificadas corresponden a la categoría de impacto. En el caso que nos ocupa, dichas valoraciones aparecen asociadas a la represión lingüística impuesta por el franquismo, sus consecuencias sobre la enseñanza y el reconocimiento oficial de aquellas lenguas que no fueran el español y, finalmente –en contraposición con las evaluaciones de impacto positivas–, se expresan en torno al hecho de que el monolingüismo ya no es predominante en el mundo globalizado de hoy.

5.4. La investigación lingüística en el ámbito español

El último eje de análisis que abordaremos en este capítulo se ocupa de las observaciones que realizan los autores en torno al campo de la lingüística en España. A tal efecto, se analizarán las reflexiones expuestas por Argenter, Regueira y Salvador Liern.

Al trazar el recorrido de sus diversos intereses dentro de la investigación lingüística, Argenter refiere a su participación en un foro internacional de lingüistas, que tuvo lugar en Quebec en el año 1992, cuyo tema eran las lenguas amenazadas. Esta intervención, sostiene el autor, lo llevó a preocuparse por el problema de la diversidad lingüística y su precariedad, pero también –y, sobre todo– a interrogarse por la falta de estudios acerca de esta cuestión en España:

(42) En realidad, siempre me había llamado la atención un, para mí, **enigma científico español**. La lingüística general había arrancado con fuerza en países coloniales, por pequeños que fueran. En efecto, a ella contribuyeron, además de la filología indoeuropea, el estudio y descripción de las lenguas habladas en las colonias o en territorios incorporados –véanse Gran Bretaña, Francia, Holanda, Bélgica, incluso Dinamarca; Rusia, Canadá y Estados Unidos–. ¿Y España? ¿Acaso no había sido hasta hacía cuatro días un país colonial? ¿Y el estudio de las lenguas amerindias? (...). Por alguna razón que se me escapa, en España, salvando las iniciativas individuales, **no ha interesado el conocimiento científico –ni práctico– de las lenguas que se hablaban donde no se ponía el sol**. España se ha ocupado, eso sí, del español de América. Bien mirado, **tal desinterés es coherente con el hecho de que un cercano patrimonio lingüístico singular no haya sido objeto de mayor estudio y difusión** –me refiero, claro está, al euskara, que suscitó mayor interés en Tbilisi que en Madrid. ¿A qué es debida esa refracción en el ámbito externo y en el interno? ¿Historia, etnocentrismo, auto-suficiencia, indolencia, autismo? (Argenter, 2014, pp. 11-12).

Son varias las expresiones que debemos analizar de este pasaje. Para comenzar, el sintagma “enigma científico español” instancia una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, respecto de la ausencia de estudios sobre otras lenguas que no son el español, aspecto que Argenter resalta en su discurso como un hecho al que no puede encontrarle explicación, considerando la diversidad de lenguas existentes dentro de España como también en los países que fueron sus colonias. Esta misma valoración es la que se manifiesta a través del enunciado “no ha interesado el conocimiento científico –ni práctico– de las lenguas que se hablaban donde no se ponía el sol”. En este punto, es interesante destacar la expresión “donde no se ponía el sol”, que remite a “el Imperio donde nunca se pone el sol”, frase cuyo origen y empleo se remonta a los siglos XVI y XVII para aludir, primero, a los vastos territorios dominados por el imperio español durante el reinado de Carlos I y, luego, a los que se anexaron a la corona española durante el reinado de Felipe II, su hijo. El hecho de que Argenter decida referir a España en tales términos permite sugerir que, para el autor, este país se comporta en la actualidad como si aún fuera el imperio de antaño. En otras palabras, puede interpretarse que el desinterés por toda lengua que no sea el español refleja una ideología lingüística –y consecuente actitud lingüística– anacrónica, que no se corresponde con las ideas y valores defendidos actualmente como, por ejemplo, el respeto por la diversidad lingüística.

En esta misma línea de sentido, la construcción “tal desinterés es coherente con el hecho de que un cercano patrimonio lingüístico singular no haya sido objeto de mayor estudio y difusión” inscribe también una (-VA) de apreciación: impacto en referencia a la problemática en cuestión, puesto que Argenter vuelve a reparar en lo significativo de este vacío de investigaciones en un país cuya diversidad lingüística haría esperar lo contrario. Precisamente y tomando el euskera como ejemplo, la expresión “un cercano patrimonio lingüístico singular” instancia hacia dicha lengua una (+VA) inscripta de apreciación: valuación.

Por último, para concluir el análisis de este pasaje, resta ocuparnos de las expresiones señaladas al final. Estas no solo se asocian con el comportamiento indiferente percibido por el autor respecto de investigar y promover la diversidad lingüística en su país, sino que además las evaluaciones registradas permiten dar cuenta de que España es valorada como un participante consciente. En primer lugar, la metáfora “refracción en el ámbito interno y en el externo” implica una (-VA) evocada de juicio: estima social como normalidad, puesto que este desinterés científico, según Argenter, no se condice con la actitud enteramente opuesta que han demostrado otros estados también excoloniales, al igual que España. A su vez, las expresiones “auto-suficiencia” e “indolencia” inscriben, respectivamente, una (-VA) de juicio de estima social: tenacidad. La ideología y actitud lingüísticas que sostiene España no solo demuestran desinterés por las otras lenguas que le competen sino, además, por el resto de las culturas con las que esas lenguas se identifican. Finalmente, y siguiendo esta misma línea de sentido, la voz “Historia” y las voces “autismo” y “etnocentrismo” evocan e inscriben, respectivamente, una (-VA) de juicio: estima social como capacidad, ya que la imagen que construye Argenter de su país es la de un estado que no tiene amplitud de miras, llegando a ser patológicamente incapaz de ver más allá de sus propios intereses. Dicho de otra forma: para el lingüista, España continúa persistiendo en la defensa de la superioridad del español y de la españolicidad como algo homogéneo, una uniformidad a la que no contribuirían el estudio –y, por tanto, el reconocimiento– de las otras lenguas y culturas que se encuentran tanto al interior de sus límites geográficos, como también en los territorios que hoy constituyen sus excolonias.

Los dos fragmentos que siguen pertenecen a la autobiografía intelectual de Regueira, quien reflexiona sobre la situación en la que se encuentra, desde la década de 1970, la investigación en el área de las ciencias humanas en España y cómo esta repercute en su propia labor como lingüista:

(43) No obstante, a partir de esos años la incorporación de personal investigador joven se frenó, por razones en parte coyunturales y en parte **por el declive de los estudios humanísticos en la universidad española, considerados de interés secundario por ser vistos como no rentables en términos económicos**. Esto tuvo como consecuencia, entre otras, que **las líneas de investigación más innovadoras hayan quedado desatendidas, o simplemente no se hayan iniciado. Ello me ha impulsado** en estos últimos años a animar a jóvenes licenciados y licenciadas a atreverse a abrir nuevas vías para la lingüística gallega, aplicando métodos o incorporando teorías que están teniendo un cultivo más o menos amplio **en las principales lenguas del mundo**. Alguna de esas vías son los estudios de lengua y género o el paisaje lingüístico (Regueira, 2014, p. 9).

Las primeras tres evaluaciones que podemos advertir en torno a la problemática sobre la que se manifiesta Regueira son las siguientes. Para comenzar, se expresa una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, que se realiza mediante la construcción “por el declive de los estudios

humanísticos en la universidad española”. Esta evaluación se fundamenta, a su vez, en la (-VA) inscripta de apreciación: valuación, que se instancia hacia “los estudios humanísticos” dentro del contexto universitario español a través del sintagma “considerados de interés secundario”. Por último, y también con relación a las áreas humanísticas, se inscribe una (-VA) de apreciación: impacto por medio de la construcción “por ser vistos como no rentables en términos económicos”. Si bien la situación que captura el autor en su discurso se circunscribe al ámbito de la educación universitaria en su país, no podemos ignorar que estas consideraciones son un reflejo de la “crisis silenciosa” (Nussbaum, 2010) que atraviesan las humanidades en todo el mundo a partir de la segunda posguerra, producto de la influencia cada vez más determinante “de las políticas económicas globales sobre el saber en la educación” (Camargo Palencia, 2011, p. 104).

En el contexto de un paradigma de crecimiento económico regido por una lógica capitalista y su consecuente mentalidad de mercado, los estados –con el fin de promover y sostener su competitividad a nivel mundial– deciden implementar políticas educativas que fomentan los saberes técnicos, tecnológicos y las carreras profesionales vinculadas directamente con actividades empresariales, al tiempo que despojan a las disciplinas humanísticas de espacios en el currículum, puesto que sus saberes se consideran prescindibles en la era de la globalización. En palabras de Nussbaum, se están produciendo generaciones enteras “de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo” (2010, p. 20). En síntesis, estamos frente al privilegio del sustento material de la democracia en detrimento del sustento cívico, cuando se debería propiciar y asegurar el equilibrio entre los dos (Torres Ortíz *et al.*, 2017).

Una de las consecuencias de este menosprecio por el campo de las humanidades se visibiliza, precisamente, en la dificultad que existe al momento de obtener recursos económicos para emprender proyectos que contribuyan a la producción de nuevos aportes en el área, aspecto que Regueira captura en su discurso. En tal sentido, el enunciado “las líneas de investigación más innovadoras hayan quedado desatendidas, o simplemente no se hayan iniciado” instancia una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, en relación con dicha cuestión.

Ahora bien, teniendo en cuenta el contexto desalentador que se describe, el sintagma “ello me ha impulsado” realiza una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, en torno a la actitud positiva y desafiante que asume Regueira como lingüista frente a estas circunstancias. Finalmente, y en relación con este último punto, la expresión “en las principales lenguas del mundo” inscribe una (+VA) de apreciación: poder, que no solo remite a lenguas que gozan, a nivel mundial, de un prestigio y estatus lingüístico que no posee el gallego, sino que esa valoración también se extiende

al conocimiento producido en dichas lenguas y, por tanto, a las comunidades académico-científicas que las emplean como medio de comunicación de sus avances. Es posible advertir, entonces, que la imagen que se construye de Regueira en términos discursivos lo ubica en la periferia de la comunidad científica tanto nivel nacional como internacional: como lingüista cuya L1 es el gallego, una de las lenguas en situación de minorización en España, y quien, como investigador, desempeña su labor en una disciplina humanística, la lingüística, teniendo en la lengua gallega no solo su objeto de estudio sino, además, su lengua de producción.

Continuando con sus reflexiones en torno al estado de las humanidades en el ámbito académico-científico español, Regueira dedica unos párrafos para referirse a su labor como lingüista en la RAG:

(44) Claro que estos trabajos, **aunque para mí dan sentido al esfuerzo de cada día, no son elegibles como proyectos financiados** en las convocatorias competitivas habituales, y en gran parte **ni siquiera son considerados “investigación”**. En las últimas décadas la investigación en las disciplinas humanísticas, y en la lingüística en concreto, ha ido adaptándose a modelos y criterios de las ciencias experimentales (...). No obstante, **seguimos esforzándonos** en esa reconversión y en adaptarnos a **estos tiempos en que el mérito de un equipo se mide por la cantidad de dinero que es capaz de captar** (Regueira, 2014, p. 14).

Como podemos observar, el autor vuelve a insistir en dos aspectos: el hecho de que la actividad científica se valore en términos económicos y las consecuencias que esto implica para los estudios humanísticos, al ser considerados no redituables económicamente en la sociedad actual, perspectiva con la que Regueira difiere. A este respecto, la construcción “aunque para mí dan sentido al esfuerzo de cada día” expresa una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, en torno al sentir que le generan los trabajos en los que se involucra desde su rol de lingüista. Ahora bien, los enunciados “no son elegibles como proyectos financiados” y “ni siquiera son considerados «investigación»” instancian una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, puesto que resaltan cómo afecta el desarrollo de la labor que Regueira lleva a cabo esta concepción predominante de las humanidades en la comunidad científica española –e internacional–.

En estrecha relación con este punto, el enunciado “ha ido adaptándose a modelos y criterios de las ciencias experimentales” evoca una (-VA) de apreciación: impacto, con respecto a las transformaciones que el autor percibe en la actividad investigativa en sí y, más concretamente, en la investigación lingüística. Aquí resulta pertinente remitirnos a las reflexiones que presenta Violeta Demonte, Directora General de Investigación en el Ministerio de Educación y Ciencia de España (2004-2007), en su artículo “La investigación en lingüística hispánica en España y en el contexto europeo” (2007). En su texto, Demonte refiere al profundo cambio que se produjo en la lingüística

–con sus repercusiones, por supuesto, en el ámbito español– a partir de la aparición y desarrollo de la teoría de la sintaxis generativa entre las décadas de 1960 y 1970. Durante dicho período, el estudio del lenguaje –o al menos de una parte– se mudó “del reino interpretativo de las humanidades al reino acotado, abstracto, matematizado de las ciencias experimentales y de la naturaleza; ni mejor ni peor en principio pero sí distinto” (Demonte Barreto, 2007, pp. 149-150). Como puede advertirse, el prestigio del que gozan las ciencias experimentales por sobre las ciencias humanísticas es una de las consecuencias de la “crisis silenciosa” (Nussbaum, 2010) que atraviesa esta área de estudio, a la que hicimos referencia anteriormente. Esta crisis no solo conlleva que las humanidades pierdan cada vez más terreno en los distintos niveles del sistema educativo –no solo en España–, sino que, además, intenten o se vean en la obligación de adaptarse a los criterios que definen a las ciencias experimentales, en pos de justificar su presencia en el currículum y, por tanto, en la sociedad.

A la luz de estas consideraciones, el sintagma “seguimos esforzándonos” realiza una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción respecto de la actitud que adopta Regueira como lingüista, cuyo quehacer se encuentra directamente afectado por las circunstancias a las que hace referencia. Precisamente, estas últimas son descritas en su discurso mediante el enunciado “estos tiempos en que el mérito de un equipo se mide por la cantidad de dinero que es capaz de captar”. De esta manera, volvemos a registrar una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, respecto de las prácticas que regulan la actividad académico-científica, concebida como un sector productor y al servicio de la rentabilidad económica que rige el mundo globalizado actual. En síntesis, las reflexiones de carácter epistemológico que expone Regueira en su autobiografía intelectual superan los límites de su propia disciplina, abarcan problemáticas que han sido, y aún constituyen, amplio objeto de debate, puesto que atañen a la ciencia como actividad productora de conocimiento, pero también como práctica social que no puede aislarse de las circunstancias sociales, políticas y económicas en las que se encuentra inserta.

Llegando al final del presente capítulo, resta ocuparnos de las observaciones plasmadas en su relato autobiográfico por Salvador Liern, quien se expresa en torno a las “ignorancias recíprocas” que advierte entre las distintas escuelas de la lingüística:

(45) En parte, este fenómeno tiene su origen en una barrera idiomática: **la inercia invita a los investigadores situados en una corriente epistemológica consolidada y en una lengua de prestigio internacional, a prescindir de lo que se publica en otros idiomas.** En otros idiomas y, ojo al santo, en otros sistemas de poder académico en los que no se sienten involucrados (...). Esta impermeabilización (relativa, claro está) de las escuelas se diluye, en cambio, cuando los lingüistas proceden **de distritos idiomáticos y geoculturales periféricos.** En este sentido, se puede fomentar más fácilmente las sinergias sin prejuicios desde el ámbito italiano, o incluso español, que desde el francés o el angloamericano. Pues bien, **es obvio** que, situados en el ámbito catalán, **la conciencia**

periférica es aún más intensa, y la afición de otear y confrontar horizontes diversos se convierte en **un imperativo de supervivencia intelectual** (Salvador Liern, 2014, pp. 10-11).

Al centrarnos en el primer enunciado resaltado del pasaje, podemos identificar una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, respecto de la actitud y práctica lingüísticas que el autor distingue en el campo de su disciplina, pero que también se extienden al interior de la comunidad científica en general. En dicho escenario, la construcción “los investigadores situados en una corriente epistemológica consolidada y en una lengua de prestigio internacional” da cuenta de la existencia de una relación asimétrica entre quienes hacen ciencia y, en tal sentido, inscribe una (+VA) de apreciación: poder, en torno a la posición privilegiada que ocupan dichos investigadores. Su producción, al estar inscripta en el denominado *mainstream* científico, no solo dispone de los recursos necesarios para su desarrollo, sino que tiene garantizada su publicación a nivel mundial. De esta manera, la evaluación de poder que registramos se entiende en términos económicos, sociales, políticos y lingüísticos, puesto que se refiere a la ciencia producida dentro del circuito dominante –“centros de excelencia” que se ubican, principalmente, en países anglosajones, y en Estados Unidos, sobre todo– y cuya comunicación se realiza en inglés (Beigel, 2018).

Esta lógica que caracteriza al sistema académico-científico mundial conlleva que los avances producidos en la *periferia* de la ciencia pasen desapercibidos para el circuito global y se visibilicen, en cambio, en espacios de circulación regionales, nacionales o locales (Beigel, 2018) y, por tanto, en otras lenguas. Este aspecto, precisamente, es referido mediante la voz “impermeabilización”, que evoca una (-VA) de apreciación: impacto, en relación con la situación lingüística que describe Salvador Liern en su discurso.

Teniendo en cuenta las consideraciones hasta aquí expuestas, la construcción “de distritos idiomáticos y geoculturales periféricos” instancia una (-VA) inscripta de apreciación: poder, en alusión a quienes producen ciencia desde una posición que se encuentra en relación de dominación con respecto a los investigadores ubicados en el *mainstream*. No solo para participar del circuito principal deben adaptarse a los criterios de escritura y publicación impuestos desde el centro, sino incluso al momento de acceder a los avances que allí se producen, ya que se requiere, por lo menos, tener habilidad lectora en inglés. Al ocuparnos, entonces, del enunciado “se puede fomentar más fácilmente la sinergia sin prejuicios”, es posible advertir una (+VA) evocada de juicio: estima social como tenacidad, hacia los lingüistas ubicados geográfica y lingüísticamente en los márgenes del sistema científico mundial. De acuerdo con Salvador Liern, estos investigadores presentan una disposición a la apertura y el intercambio que no se observa entre quienes ostentan, en palabras de Beigel, la “acumulación del capital científico internacional” (2018, p. 14).

Llegando al final del pasaje, las reflexiones del autor se circunscriben al contexto específico de la lingüística catalana. Por un lado, el enunciado “la conciencia periférica es aún más intensa” expresa una (-VA) inscripta de apreciación: poder, respecto de la posición desfavorable en la que se ubican los lingüistas catalanes dentro de la comunidad académico-científica global. Un poder que, en función de lo analizado hasta aquí, también entendemos en términos económicos, sociales, políticos y lingüísticos, especialmente en lo que refiere a la publicación y circulación de los avances producidos en catalán, lengua cuyo prestigio a nivel internacional no es el mismo que del que sí goza el español –sin mencionar, por supuesto, la posición hegemónica del inglés–. Por otro lado, en estrecha vinculación con este punto, el sintagma “un imperativo de supervivencia intelectual” inscribe una (-VA) de apreciación: impacto, al capturar el carácter crítico que reviste, para un lingüista en las condiciones de Salvador Liern, tener que actualizarse continuamente sobre lo que se produce en otras escuelas y en otras lenguas. Este aspecto, por último, también recibe una (-VA) inscripta de apreciación: impacto a través de la expresión “es obvio”.

5.4.1 Síntesis parcial

En la tabla que ofrecemos a continuación, se presentan las evaluaciones registradas a lo largo del análisis de este último eje:

Tabla 11

Valoraciones registradas en relación con la investigación lingüística en el ámbito español

Eje de análisis 4: la investigación lingüística en el ámbito español			
Lingüista	Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
		(42) enigma científico español	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
Joan A. Argenter	ausencia, en España, de estudios sobre otras lenguas que no son el español	(42) no ha interesado el conocimiento científico –ni práctico– de las lenguas que se hablaban donde no se ponía el sol	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)

		(42) tal desinterés es coherente con el hecho de que un cercano patrimonio lingüístico singular no haya sido objeto de mayor estudio y difusión	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	euskera	(42) un cercano patrimonio lingüístico singular	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
		(42) refracción en el ámbito interno y en el externo	(-VA) juicio: estima social, normalidad (evocada)
		(42) auto-suficiencia	(-VA) juicio: estima social, tenacidad (inscripta)
	posibles razones del desinterés de España por estudiar y promover la diversidad lingüística	(42) indolencia	(-VA) juicio: estima social, tenacidad (inscripta)
		(42) autismo	(-VA) juicio: estima social, capacidad (inscripta)
		(42) Historia	(-VA) juicio: estima social, capacidad (evocada)
		(42) etnocentrismo	(-VA) juicio: estima social, capacidad (inscripta)
			(43) por el declive de los estudios humanísticos en la universidad española
Xosé Luís Regueira	situación de los estudios humanísticos en España	(43) considerados de interés secundario	(-VA) apreciación: valuación (inscripta)
		(43) por ser vistos como no rentables en términos económicos	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)

		(43) las líneas de investigación más innovadoras hayan quedado desatendidas, o simplemente no se hayan iniciado	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	actitud que asume desde su rol de lingüista frente a estas circunstancias	(43) ello me ha impulsado	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	producción de nuevas líneas de investigación a nivel internacional	(43) en las principales lenguas del mundo	(+VA) apreciación: poder (inscripta)
		(44) aunque para mí dan sentido al esfuerzo de cada día	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	su labor en la RAG	(44) no son elegibles como proyectos financiables	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
		(44) ni siquiera son considerados «investigación»	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	transformaciones en la investigación lingüística	(44) ha ido adaptándose a modelos y criterios de las ciencias experimentales	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
	su actitud frente a estos cambios	(44) seguimos esforzándonos	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	prácticas que regulan la actividad académico-científica	(44) estos tiempos en que el mérito de un equipo se mide por la cantidad de dinero que es capaz de captar	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
Vicent Salvador Liern	actitud y prácticas lingüísticas en la comunidad científica a nivel global	(45) la inercia invita a los investigadores situados en una corriente epistemológica consolidada y en una lengua de prestigio internacional, a prescindir de lo que se publica en otros idiomas	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)

	(45) impermeabilización	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
posición de los investigadores ubicados en el <i>mainstream</i> científico	(45) los investigadores situados en una corriente epistemológica consolidada y en una lengua de prestigio internacional	(+VA) apreciación: poder (inscripta)
	(45) de distritos idiomáticos y geoculturales periféricos	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
posición y disposición de los investigadores que no se ubican en el <i>mainstream</i>	(45) se puede fomentar más fácilmente la sinergia sin prejuicios	(+VA) juicio: estima social, tenacidad (evocada)
posición de los lingüistas catalanes dentro de la comunidad científica global	(45) la conciencia periférica es aún más intensa	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
necesidad de actualizarse sobre lo que se produce en otras escuelas y en otras lenguas	(45) un imperativo de supervivencia intelectual	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	(45) es obvio	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)

Las evaluaciones correspondientes a este último eje de análisis, 30 en total, no solo permiten observar que la gran mayoría de las valoraciones identificadas son negativas (23), sino que, además, predominan las correspondientes al área semántica de apreciación (20). A este respecto, resulta pertinente destacar que 17 de estas últimas son negativas, y que 14 de ellas se enmarcan en la categoría de impacto, vinculada con los siguientes aspectos: la ausencia de estudios sobre diversidad lingüística que presenta el campo académico-científico de España, empezando por las lenguas de su territorio; la situación de las disciplinas humanísticas en la universidad española y sus efectos en la investigación lingüística; y las prácticas lingüísticas que predominan en la comunidad científica, a nivel global y local. Las 3 valoraciones negativas restantes corresponden a la categoría de poder (2), de valuación (1), y se asocian con la desvalorización de los estudios humanísticos, así como con la

posición desfavorecida en la que se ubican dentro del sistema científico mundial los lingüistas –o investigadores– que no producen en las principales líneas de investigación ni en una lengua con prestigio internacional.

El resto de las evaluaciones negativas identificadas (6) se encuadran dentro del área semántica de juicio como estima social y se distribuyen entre las categorías de normalidad (1), tenacidad (2) y capacidad (3). Tal como indicamos en el análisis realizado, estas valoraciones evalúan a España como un participante consciente y, en tal sentido, se vinculan con las posibles razones por las cuales este país –o sus autoridades– no ha demostrado una actitud interesada en el estudio de otra lengua que no fuera el español.

De esta manera, el escenario que se construye discursivamente en torno a la investigación lingüística en España comprende dos niveles: uno local, que se circunscribe al ámbito científico español, y otro más amplio, en el que la ciencia española es considerada como parte de la periferia del sistema científico mundial. Por un lado, con relación al primer aspecto, es posible advertir que la imagen que se presenta de España se define por el predominio y la defensa del monolingüismo en español, acompañados de una actitud de indiferencia y desprecio por sus otras lenguas. Podría considerarse que dicha actitud lingüística repercute en el ámbito académico-científico del país, al no observarse una existencia significativa de trabajos sobre diversidad lingüística o, incluso, como refiere Regueira, no considerar investigación los que sí se realizan.

Si bien no ignoramos que aquí solo trabajamos con las apreciaciones de los tres lingüistas que se expresaron respecto de esta cuestión en sus autobiografías y que, en consecuencia, sus reflexiones no pueden considerarse representativas del panorama completo de la lingüística española, sí debemos destacar que esta problemática fue planteada con anterioridad por Demonte Barreto, en “La investigación en lingüística hispánica en España y en el contexto europeo” (2007), artículo al que nos referimos previamente. En estrecha vinculación con la influencia que han ejercido las ciencias experimentales sobre esta disciplina, la autora sostiene que una de las maneras de revitalizar la lingüística como ciencia humanística –frente al prestigio de la lingüística formal– consiste en fortalecer los estudios acerca de la interacción lengua-sociedad. Aunque Demonte reconoce el rol importante que cumple aquí la sociolingüística, también señala que las investigaciones de este tipo en España “son menos abundantes de lo que se esperaría, pese a tratarse de un país multilingüe con muchas situaciones de interés” (2007, p. 155).

Por otro lado, este panorama de la lingüística española se amplía y complejiza al centrarnos en el lugar que ocuparía España en la comunidad científica mundial. Como permite dar cuenta el abordaje que desarrollamos, las reflexiones de los autores se encuentran atravesadas por el binomio “centro-periferia”. Si bien estos términos provienen del campo de la economía –especialmente de los

estudios desarrollados en el marco de la Teoría de la Dependencia, durante las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado⁷⁶–, su empleo cobra mayor visibilidad en el área de la sociología, como posible acercamiento para explicar las estructuras por las que se conforman las sociedades: una zona central y dominante, y muchas zonas periféricas. Mientras que la zona central es aquella en la que se establecen los símbolos, valores y creencias que gobiernan a toda la sociedad, la periferia depende de ella (Santin y Caregnato, 2019).

Precisamente, esta dicotomía ha sido adoptada en el marco de la sociología de la ciencia para explicar la organización del campo científico mundial: el centro –o *mainstream*– acumula la mayor cantidad de conocimiento y es donde se produce la mayor cantidad de nuevo conocimiento. En este sentido, concentra el poder de establecer el sistema y los criterios de evaluación –índices de citación y factor de impacto⁷⁷– que serán aplicados en la comunidad científica, y adoptados, en mayor o menor medida, por la periferia. En el contexto globalizado actual, no se trata de un único centro, sino de múltiples centros que se disputan el poder. A su vez, la periferia tampoco es una sola, y cada una tiene sus particularidades, dependiendo de la región o país en el que se encuentre. Sin embargo, todas “have generally unequal access to power and irregular relationships in several spaces. They make use of analytical categories from the core (mainstream science), but have little room to influence the main themes or the research agendas” (Santin y Caregnato, 2019, p. 18).

Como sostiene Beigel (2018), en este contexto es posible observar dos caminos opuestos en la dinámica de la ciencia. Por un lado, se encuentran las elites que solo escriben en inglés, publican en las revistas *mainstream* y se integran, de esta forma, en redes internacionales a la vez que resignan poder local. Por otro lado, se hallan los científicos que producen mayormente en su L1 –distinta del inglés–, publican en revistas no indexadas y se mantienen en posiciones de poder en el terreno académico local. Mientras los primeros pertenecen al “centro”, los segundos se insertan en la “periferia”. A su vez, dentro de esta última, se pueden identificar distintos circuitos de circulación del conocimiento:

- a) la integración dependiente, que va desde la publicación en inglés solo en revistas *mainstream*, pasando por la publicación de pago, hasta la estrategia institucional o estatal de conversión de revistas al inglés y/o indexación de una creciente cantidad de revistas locales en estos sistemas; b) las redes y circuitos transnacionales en acceso abierto; c) la circulación regional sostenida por redes e instituciones públicas (léase latinoamericana o africana, por ejemplo); y d) la resistencia que incluye los boicots, las revistas universitarias no indexadas, la transferencia y el diálogo con las demandas sociales de la comunidad, hasta los circuitos locales fuertemente endogámicos (Beigel, 2018, p. 16).

⁷⁶ La Teoría de la Dependencia sostiene que la pobreza de la mayoría de los países del mundo es condición necesaria para la prosperidad de un pequeño grupo de naciones, y no “una fase en la historia del mundo que suele estar en desarrollo. De hecho, rechaza una fe ingenua y optimista en el destino progresista” (Guédon, 2011, p. 147).

⁷⁷ Respectivamente, *Science Citation Index* (SCI) e *Impact Factor* (IF) en inglés.

Ahora bien, más allá de la existencia de estas estrategias de la periferia para garantizar que circulen sus avances, Beigel observa que aún quienes han alcanzado un papel dominante al interior de su campo científico nacional, continúan situándose en una posición dominada dentro de la ciencia mundial, puesto que “rara vez la consagración traspone los límites nacionales/regionales” (Beigel, 2018, p. 16). Esto se debe, principalmente, a que las revistas no indexadas son, por lo general, subvaloradas como endogámicas y de baja calidad, factor que, siguiendo los planteos expuestos por Beigel, evidencia un nudo entre indexación y circulación de conocimiento, que impide la visibilidad de la producción científica desarrollada fuera del *mainstream*⁷⁸.

A la luz de las consideraciones que acabamos de esbozar, las valoraciones identificadas, en el discurso de los tres lingüistas trabajados, reflejan la dinámica “centro-periferia” al interior de la lingüística española, y dan cuenta, en consecuencia, de la posición desfavorable que ocupan no solo dentro de la comunidad científica a nivel mundial, sino, además, dentro de los propios límites de su campo científico nacional.

5.5 Conclusiones parciales

El análisis desarrollado en este primer capítulo nos permite afirmar que el abordaje aquí propuesto resulta sumamente productivo para los objetivos que persigue nuestra investigación: no solo hemos podido dar cuenta de las diversas experiencias y elecciones de lengua que han tenido los lingüistas en diferentes contextos de su trayectoria vital con las lenguas que refieren, sino también de los distintos aspectos y problemáticas lingüísticas con los que estas experiencias se asocian en sus discursos. A partir de la perspectiva discursiva adoptada, en conjunto con las correspondientes categorías de análisis del Sistema de la Valoración –y los respectivos aportes desarrollados por Oteiza y Pinuer (2012, 2017, 2019) y Ramírez del Pozo Martín (2023)– pudimos identificar los significados evaluativos que se expresan en torno a tales vivencias, pero además establecer qué otros discursos subyacen e influyen en dichas evaluaciones.

En este sentido, es posible observar la presencia de dos prosodias valorativas. Por un lado, se construye discursivamente una imagen en torno a España en la que predominan las evaluaciones negativas, que se ubican dentro de las áreas semánticas de apreciación y de juicio. Estas se manifiestan, particularmente, en relación con los siguientes aspectos: la situación sociolingüística de este país durante el régimen franquista, su situación sociolingüística en la actualidad, el español como lengua dominante y el campo de la lingüística dentro de España. Al considerar estas

⁷⁸ De acuerdo con Beigel, una manera de medir la producción de la periferia sin ajustarse a los criterios globales implica un cambio de paradigma: “desde el paradigma de la internacionalización hacia la circulación, incorporando todas las interacciones: local, nacional, regional, transnacional e internacional” (Beigel, 2018, p. 18).

valoraciones en conjunto, vemos cómo atraviesa los discursos de los lingüistas la idea de España como un país en el que, aún en la actualidad, pesa la fuerte vinculación que la lengua española tuvo con el nacionalismo y la ideología lingüística impuestos en su momento por el franquismo. Esta asociación se sustenta, a su vez, en el hecho de que el monolingüismo en español todavía se sigue defendiendo e impulsando a nivel estatal, a pesar de que constitucionalmente, el catalán, el euskera y el gallego hayan alcanzado el estatuto de lenguas cooficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas. Asimismo, el escenario descrito tiene su correlato en la práctica, puesto que España demuestra una actitud que no apunta a favorecer la diversidad lingüística, y una prueba de ello la constituiría la falta de estudios –o incluso la ignorancia de los que se llevan a cabo– sobre esta problemática.

Por otro lado, la segunda prosodia valorativa es la que se construye en torno al catalán, el euskera y el gallego, también lenguas de España y que reúne, precisamente, evaluaciones correspondientes a las áreas semánticas de apreciación y de afecto, en su mayoría positivas. A diferencia de lo que ocurre con el español, estas lenguas son valoradas como elemento fundamental de la identidad y de la cultura propias, aspecto que se evidencia en las elecciones de lengua que hemos podido registrar y en cómo el rol de lingüistas de los autores se encuentra atravesado por su condición de hablantes de alguna de estas tres lenguas como L1. Por último, en relación con su situación lingüística, si bien no es la misma en todos los casos, los autores continúan percibiendo estas lenguas en condiciones de desigualdad respecto del español, y aquí también tienen un peso más que considerable las consecuencias de la represión lingüística ejercida por el franquismo.

Capítulo 6. Experiencias y elecciones de lengua de lingüistas argentinos

El presente capítulo se centrará en el abordaje discursivo de las reflexiones expuestas por los lingüistas argentinos en sus autobiografías lingüísticas. Así como se realizó para el capítulo anterior, aquí el desarrollo también está estructurado en función de los ejes de análisis que pudimos establecer: lengua primera (L1); lengua extranjera (LE)/ lengua segunda (L2); habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE; lenguas empleadas para publicación científica y, por último, sistema de publicación científica. Luego del análisis de los respectivos ejes –cuyo orden responde a la organización seguida por los lingüistas en sus relatos–, se presenta una sistematización de los resultados obtenidos, con el fin de establecer cuáles son las valoraciones predominantes y, en consecuencia, qué prosodia valorativa se construye discursivamente en cada caso.

6.1. Lengua primera (L1)

El eje que abordaremos en primer lugar reúne la totalidad de las reflexiones expuestas por los lingüistas con relación a su primera lengua. Por una parte, Ennis indica:

(46) en mi hogar hablaba el mismo español rioplatense que en las escuelas a las que asistí en la primaria y secundaria (Ennis, 2018, p. 1).

Sayago, a su vez, sostiene que en el ámbito familiar

(47) se hablaba español, la misma lengua utilizada en mi educación primaria y secundaria (Sayago, 2018, p. 3).

Centrándonos en las consideraciones que realizan Daviña y Giammatteo, vemos que sus referencias incluyen, además del español y sus variedades, la presencia de otras lenguas. Así puede observarse en la descripción que brinda Daviña acerca del entorno lingüístico de sus años de infancia y juventud en la ciudad de Posadas:

(48) **Más que monolingüe**, diría que **mi hogar siempre habló español, en sus variedades dialectales locales y estándares**. Y esto acompañó todo mi recorrido escolar, primario y secundario. Sin embargo, siempre me rodearon los ecos de otras lenguas: llegaban relatos y comentarios sobre los usos lingüísticos de los recuerdos de la familia ampliada: el guaraní cortado entre generaciones de una parte, el reconocer algunos sectores y vecindarios en guaraní, los cruces del río hasta la vecina orilla de Encarnación (Paraguay), por un lado; por el otro, otras tantas anécdotas y saberes parciales de etapas de vida y trabajo de mis padres en el interior, con los ecos del portugués de frontera con Brasil y el alemán de algunas colonias agrícolas. Más que noticias, comprensiones curiosas sobre términos y percepciones de tonos diversos, como percepciones aceptadas de las diferencias, que escuché casi con naturalidad y nunca afectó mis desempeños (Daviña, 2017, p. 1).

Por su parte, Giammatteo también apela a los recuerdos familiares, y expresa:

(49) En cuanto a la lengua materna, (...) recordé que en mi casa había muchas palabras de origen lunfardo que usaban mi papá y mis tíos cuando hablaban del fulbo –*orsay, fau, güinizquierdo*⁷⁹–, del boxeo –*nocau, cros, grogui/drogui*– o de los “burros”, como se llamaba popularmente en la época a las carreras de turf. Y también en esa época estaban presentes palabras que usaban las abuelas, una muy ligada al campo, que hablaba de *dir pa las casas*, y la otra, de origen italiano, que no entendía bien *la castilla*. Las palabras que se usaban para nombrar muchas cosas eran de origen italiano. Recuerdo, por ejemplo, que ya era bastante grandecita cuando me di cuenta de que el *finocchio* o *finucho*, como se decía en casa y que preparaba la abuela, era el *hinojo* que se vendía en las verdulerías y mencionaban los libros españoles, que yo **ávidamente** había comenzado a leer por aquellos días (Giammatteo, 2017, p. 2).

Finalmente, Bein presenta una experiencia distinta de las anteriores, puesto que su lengua primera es el alemán:

(50) En mi hogar paterno se hablaba fundamentalmente alemán. El castellano lo aprendí hacia los 3 años, cuando comencé a jugar con los chicos del barrio (Bein, 2017, p. 2).

En una primera aproximación a estos pasajes en su conjunto, podemos observar que las reflexiones expuestas por los autores presentan, por un lado, un panorama de la realidad lingüística de nuestro país que, en cierta medida, cuestiona –y se aleja de– la imagen de una Argentina completamente monolingüe en español. Si bien esta imagen debe ubicarse en relación con el ideario de la Generación del '80 y su objetivo de establecer una identidad nacional unificadora por medio de la obligatoriedad de la alfabetización en español para todos los estratos de la sociedad –Ley de Educación Común del año 1880–, este ideal de “una lengua común” ha sido constantemente retomado en los diferentes debates ideológico-lingüísticos que tuvieron –y tienen– lugar a lo largo de la historia nacional (Blanco, 2001; Ennis, 2008; López García, 2009). En la actualidad, no solo subyace en el imaginario colectivo, sino que, además, propicia una representación de Argentina como un país en el que la diversidad lingüística no existe (del Valle Rodas y Fernández Lávaque, 2015). Precisamente, es esta diversidad lingüística de la que dan cuenta algunos de los pasajes anteriores: las referencias de los lingüistas, además del español, incluyen tanto lenguas alóctonas como autóctonas. En este último caso, destacamos la presencia del guaraní, una de las lenguas consideradas minoritarias del territorio nacional, y cuyo estudio, para algunos especialistas, se encuentra en la “marginalidad o periferia lingüística” del país y de la tradición de la dialectología argentina (del Valle Rodas y Fernández Lávaque, 2015; Sinner, 2016; Symeonidis, 2008).

Por otro lado, así como estas reflexiones contradicen la idea de una Argentina monolingüe en español, también consideramos que cuestionan la visión idealizada de la existencia de un único

⁷⁹ En este pasaje y en los restantes, el empleo de la cursiva responde al original.

español argentino estándar y homogéneo, identificado con el español rioplatense –o bonaerense (Fontanella de Weinberg, 1987), aunque no son estrictamente sinónimos, por cuanto el primero también incluye el español montevideano–. Esta variedad es la que se impuso como resultado de la política lingüística castellanizadora aplicada en su momento por el gobierno de Buenos Aires con el fin de otorgar, por medio del empleo único del español, el sentido de unidad territorial y nacional a los habitantes del país. En consecuencia, la norma porteña –variedad estándar que no tiene una forma concreta porque no está descripta integralmente ni tampoco codificada (López García, 2021, p. 124)– ha sido la que se irradia desde el centro hacia todo el territorio. El hecho de que se trate del español rioplatense recae, fundamentalmente, en que la región lingüística que comprende incluye a la ciudad de Buenos Aires, capital del país, y sus zonas aledañas, una región geográfica que no solo reúne la mayor cantidad de población, sino que, además, constituye el centro político y concentra el mayor capital económico y cultural. En este sentido, ha tenido históricamente un papel central en la configuración de una norma lingüística, cuya difusión hacia el resto de Argentina contribuye a fortalecer su representación social como lengua nacional –en especial, a partir del rol cada vez más preponderante de los medios de comunicación–.

De esta manera, podemos decir que el español rioplatense goza de prestigio lingüístico y de una posición dominante con respecto a las otras variedades regionales de español de nuestro país, que, aun cuando comparten características con la variedad porteña, poseen particularidades propias que las definen a cada una y distinguen entre sí. Así lo demuestran estudios realizados en torno a la problemática de la identificación y delimitación de las variedades de español habladas en Argentina (Fontanella de Weinberg, 2000; Kubarth, 1987; Vidal de Battini, 1964), como también se evidencia en las palabras de los lingüistas, que nos remiten nuevamente a los debates históricos de índole glotopolítica en relación con “la lengua nacional”. Si bien tanto Sayago como Bein, en sus respectivas reflexiones, refieren al “español” o “castellano” en términos generales, Ennis, por su parte, señala que siempre habló y se educó en “español rioplatense”; es decir, indica la variedad específica de la que es hablante, y con esta afirmación deja implícita, a su vez, la existencia de otras variedades de español dentro de Argentina. Esto mismo lo observamos en el relato de Daviña, al expresar que en su hogar de Misiones se hablaban “variedades dialectales locales y estándares” de español, así como en las reflexiones expuestas por Giammatteo, quien sostiene: “En cuanto a la lengua materna (...), recordé que en mi casa había muchas palabras de origen lunfardo que usaban mi papá y mis tíos (...). Y también en esa época estaban presentes palabras que usaban las abuelas, una muy ligada al campo, que hablaba de *dir pa las casas*”.

En este punto, quisiéramos detenernos en un aspecto: a diferencia del resto de los lingüistas, Giammatteo no explicita qué lengua se hablaba en su ámbito familiar, sino que refiere a esta

mediante el empleo de la expresión “lengua materna”. En el contexto discursivo en el que se inserta, y teniendo en cuenta que la autora nació, se educó y formó en la ciudad de Buenos Aires, entendemos que aquí alude al “español” en general o, más concretamente, al español rioplatense. En cambio, la autora sí hace énfasis en una característica puntual de esa variedad: la presencia de lunfardismos. De acuerdo con Bohrn (2019), el lunfardo, en tanto concepto polisémico, refiere a “un repertorio léxico asociado a las clases populares cuyo origen se remonta a la inmigración masiva en el área del Río de la Plata, pero también (...) remite a las unidades léxicas del habla coloquial contemporánea de los argentinos” (p. 1). Siguiendo los aportes realizados a este respecto por Conde (2017), el lunfardo –como todo *argot* que se origina casi siempre en las grandes ciudades– se creó al margen de la lengua general, si bien las voces que lo componen pertenecen a esa lengua, en este caso, el español rioplatense. En sus inicios, el aporte principal para la conformación de este repertorio léxico lo constituyeron las lenguas itálicas: “No solo se incorporaron vocablos del toscano o italiano estándar, sino también de las lenguas septentrionales (genovés, piamontés, milanés, véneto), de las centro-meridionales (napolitano, calabrés, siciliano) y del *gergo* o *furbesco*, esto es, un vocabulario argótico del centro de Italia” (Conde, 2017, p. 4). Todos esos términos pasaron al habla coloquial de Buenos Aires de dos formas: a través del lenguaje familiar de los hogares de inmigrantes y por medio de la escritura de autores populares que encontraban su inspiración en los sectores más humildes de la sociedad porteña. Las lenguas mencionadas, sin embargo, no fueron las únicas incorporaciones: también deben destacarse los préstamos tomados del caló –lenguaje de los gitanos españoles–, así como africanismos traídos al continente por esclavos, lusismos, galleguismos, galicismos, anglicismos y brasileñismos. Incluso se cuentan algunas pocas palabras del yidish, el alemán y el turco, y algunos préstamos del quechua, el guaraní y el araucano (Conde, 2017).

Aunque hay quienes consideran que el lunfardo es ya un fenómeno “acabado, extinto y propio del pasado” (Bohrn, 2019, p. 1), aún constituye un repertorio léxico con desarrollo y vitalidad. Si bien muchas expresiones del lunfardo inicial han caído en desuso con el transcurrir de los años, también se han ido incorporando constantemente nuevas voces, propias de estos tiempos y provenientes, sobre todo en la actualidad, de los medios de comunicación y del lenguaje juvenil. Es en este sentido que, ya desde hace varias décadas, el lunfardo no solo superó los límites de la región del Río de la Plata, sino que, además, su empleo ya no se circunscribe a las clases bajas de la sociedad, como indican Guillén y Urzúa B. (2017): “la amplia difusión del lunfardo no es resultado exclusivo de la inmigración y el contacto lingüístico, sino también de fenómenos sociales que con el tiempo trascendieron niveles económicos y ámbitos culturales, como la literatura y la música argentinas, extendiéndose así a regiones más allá de Buenos Aires” (p. 64).

En este punto, consideramos necesario detenernos en qué tipo de repertorio léxico constituye el lunfardo. Siguiendo los aportes de Conde (Conde, 2017, 2018), el lunfardo comprende “un léxico de las necesidades vitales –comida, bebida, sexo–, los tipos humanos –con las consiguientes relaciones interpersonales primarias: el dinero, el comercio, el engaño, los defectos, como la torpeza o la candidez– y los «vicios»: el juego, la droga, el turf, el alcohol y la prostitución” (2017, p. 3). Su función principal es la expresiva y, entre las palabras que lo conforman, se encuentran, especialmente, sustantivos, adjetivos, verbos, así como locuciones sustantivas, adjetivas, verbales y adverbiales, pero muy poca presencia de adverbios. Ahora bien, el empleo de voces lunfardas por parte del hablante no solo responde a su carácter connotativo, sino que implica, a su vez, “un cuestionamiento tácito al modo en el que la sociedad funciona. La elección de un argotismo (en nuestro caso, la de un lunfardismo), por lo tanto, no expresa solamente una rebelión contra las normas lingüísticas, sino también una muestra de disconformidad social” (Conde, 2017, p. 3), disconformidad social cuya expresión ya no se asocia solo con los sectores marginados, como sucedía sobre todo en las primeras décadas del siglo XX, sino que hoy por hoy atraviesa todas las capas de la sociedad. Para Conde (2018), el hablante suele ser consciente de la tensión jerárquica que predomina entre el español estándar y el lunfardo y sabe, por lo tanto, que elegir la introducción de un lunfardismo en su discurso le permitirá expresar matices que no podrían ser transmitidos si recurriese al vocablo neutro o de uso general.

A este último aspecto debemos sumarle el papel esencial que cumple el lunfardo como expresión de identidad nacional y lingüística en Argentina. El uso de este repertorio léxico, tanto en su origen como en la actualidad, se concibe también como el empleo de un registro informal asociado con situaciones familiares o casuales. En otras palabras, la elección de una voz lunfarda responde a un fin lúdico y productivo: “es la seguridad que el hablante tiene de que se encuentra en un ámbito informal y que mantiene con su interlocutor una relación de cercanía que lo habilita para instaurar valores de complicidad, apreciativos y de tipo lúdico en su discurso” (Bohrn, 2019, p. 4).

Al retomar el pasaje autobiográfico de Giammatteo a la luz de estas consideraciones, podemos observar, por una parte, que las expresiones destacadas en su discurso –las del lunfardo, sobre todo, pero aquí también incluimos las asociadas a la vida en el campo– constituyen, precisamente, ejemplos que rescatan la heterogeneidad presente al interior del español rioplatense. En tal sentido, consideramos que a nivel discursivo se cuestiona, aunque sea de manera implícita, la homogeneidad de esta variedad regional de español, cuestionamiento que se hace extensivo, a su vez, a la supuesta homogeneidad del español hablado en nuestro país. Por otra parte, es posible advertir que mientras los vocablos vinculados con la vida en el campo y con el ámbito culinario se asocian a figuras femeninas del entorno familiar, el léxico lunfardo se vincula, en el discurso de la

lingüista, a determinadas figuras masculinas de la familia y, remite, en particular, al ámbito deportivo. Esta asociación entre el lunfardo y determinadas esferas típicamente consideradas “ambientes masculinos” nos remite a las observaciones que realizan algunos estudios al respecto. Por un lado, Salas (2004, en Oliveto, 2010) refiere al proceso de difusión del lunfardo, en el que cumplieron un rol fundamental la música –sobre todo el tango–, las artes y la prensa. El lunfardo no solo cobró cada vez más visibilidad en los conventillos, sino que además pasó a ser “el lenguaje usual para hablar entre los hombres y finalmente se enriqueció en el uso diario y llegó a transformarse en seña de identidad de lo argentino” (Oliveto, 2010, p. 2). Por su parte, Teruggi (1978, en Engels y Kailuweit, 2011) sostiene que en el habla de los hombres se nota “una tendencia mucho más fuerte en el uso de lunfardismos que en el habla femenina” (2011, p. 236), así como también indica que este fenómeno de “división lingüística” (2011, p. 236) tiende a desaparecer entre las clases sociales bajas, en las que el habla de hombres y mujeres se parecen.

Para finalizar el abordaje de este primer eje de análisis, resta ocuparnos de las voces valorativas presentes en el discurso de los lingüistas. Centrándonos en el pasaje correspondiente a la autobiografía de Daviña, se registran las siguientes expresiones: en primer lugar, el enunciado “más que monolingüe, mi hogar siempre habló español, en sus variedades dialectales locales y estándares” inscribe una (+VA) de apreciación: impacto, puesto que se explicita la heterogeneidad presente al interior del español hablado en su hogar de Posadas, ciudad ubicada en la Provincia de Misiones, al norte del país. A su vez, la presencia de estas distintas variedades de español vuelve a capturar en el discurso de la autora mediante la voz “acompañó” y recibe una (+VA) evocada de apreciación: impacto. Finalmente, esta misma valoración se realiza a través de la expresión metafórica “ecos de otras lenguas”, en relación con la presencia, también en Misiones, del guaraní de algunas generaciones familiares, el portugués de frontera con Brasil y el alemán de las comunidades agrícolas.

La siguiente (+VA) evocada de apreciación: impacto la advertimos en el fragmento perteneciente a la autobiografía de Ennis, donde a través de la voz “rioplatense” se particulariza la variedad de español de Argentina que habla el autor. Por último, con relación al fragmento de la autobiografía lingüística de Giammatteo, registramos el empleo del adverbio “ávidamente”, que manifiesta una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, respecto de su hábito de lectura de libros españoles.

6.1.1. Síntesis parcial

La tabla que presentamos a continuación sintetiza las expresiones valorativas, así como las valoraciones identificadas en este primer eje de análisis:

Tabla 12

Valoraciones registradas con relación a la L1

Eje de análisis 1: lengua primera			
Autor	Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
	características del español de su hogar en Posadas	(48) más que monolingüe, mi hogar siempre habló español, en sus variedades dialectales locales y estándares	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
Liliana Daviña	español, en sus variedades dialectales locales y estándares	(48) acompañó	(+VA) apreciación: impacto (evocada)
	presencia del guaraní de algunas generaciones familiares, el portugués de frontera con Brasil y el alemán de las comunidades agrícolas	(48) ecos de otras lenguas	(+VA) apreciación: impacto (evocada)
Juan Ennis	variedad de español hablada como L1	(46) rioplatense	(+VA) apreciación: impacto (evocada)
Mabel Giammatteo	lectura durante la niñez de libros españoles	(50) ávidamente	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)

Como puede observarse, el total (5) de las valoraciones registradas son positivas. Mientras que solo una se incluye dentro del área semántica del afecto y corresponde a la categoría de satisfacción, el resto se ubica en el área semántica de apreciación, específicamente en la categoría de

impacto. Por un lado, se describe y se destaca discursivamente el entorno plurilingüe de Posadas así como la heterogeneidad interna que caracteriza no solo al español de esa región, sino también a la variedad hablada en la zona del Río de La Plata. Por otro lado, en estrecha vinculación con este aspecto, dichas valoraciones se condicen con el cuestionamiento que implican, en su conjunto, las reflexiones de los lingüistas respecto de la imagen de una Argentina monolingüe en español y, además, de la visión de un español argentino único, tanto a nivel diatópico como a nivel diastrático. Es decir, nos remiten a pensar en la existencia de una norma pluricéntrica que diferencia el español hablado en Argentina del español denominado peninsular, y resaltan, además, el hecho de que el español de nuestro país es en sí mismo pluricéntrico.

6.2. Lengua extranjera (LE)/lengua segunda (L2)

El siguiente eje de análisis reúne las consideraciones expresadas por los lingüistas en relación con las otras lenguas que han aprendido, tanto como lengua extranjera o como lengua segunda. Los dos primeros pasajes que abordaremos en torno a esta cuestión pertenecen a la autobiografía lingüística de Bein, quien a este respecto señala:

(51) En la escuela secundaria, en materias como matemática, física y química, los profesores alemanes que solíamos tener se preocupaban por enseñarnos los equivalentes castellanos de los términos. Fuera del alemán, en la escuela había tenido inglés desde 5° grado de primaria, y estudié francés durante algún tiempo en forma particular en la adolescencia. También aprendí rudimentos de hebreo, algo **bastante fascinante** para un lingüista: conocer una lengua en la que en el singular el verbo no tiene morfemas de persona sino de sexo y en la que no hay dos sino ocho modos verbales (Bein, 2017, p. 2).

Por un lado, observamos nuevamente la presencia del alemán, L1 de Bein, cuyo empleo no se limita al ámbito familiar, sino que además es la lengua en la que realiza su educación escolar. Si bien en este pasaje el autor refiere a su educación secundaria, debemos mencionar que en su relato autobiográfico indica haber asistido, desde el nivel inicial, al Colegio Alemán Pestalozzi (Bein, 2017, p. 2), una escuela germano-argentina que comprende la enseñanza intensiva en lengua alemana. En este contexto, el alemán es el principal medio de comunicación y transmisión de los contenidos curriculares, cuya traducción al español solo se produce en materias con terminología especializada. Por otro lado, Bein menciona haber aprendido, como lengua extranjera, inglés, francés y un poco de hebreo. Mientras que el aprendizaje del inglés prácticamente constituía una elección obligatoria, puesto que se incluía siempre como primera opción entre las acotadas posibilidades de elección de los estudiantes, no sucede lo mismo con las otras dos lenguas, a las que Bein se acerca

por fuera del ámbito de la educación formal (Pozzo, 2009)⁸⁰. Finalmente, atendiendo ya a las valoraciones, observamos que el hebreo, lengua que llama la atención del autor, recibe una (+VA) inscripta de apreciación: reacción como impacto, a través del sintagma “bastante fascinante”.

El último pasaje que abordaremos del relato autobiográfico de Bein con respecto a la cuestión que nos ocupa refiere a sus años en Barcelona y su experiencia con la lengua catalana:

(52) Mi educación universitaria la desarrollé en castellano (...). Mi inglés escolar fue discreto, pero me alcanzó para leer textos que pudieran estar en inglés. Luego cursé los niveles 2° y 3° de francés en los cursos de lectocomprensión de la Facultad; me alcanzaron para leer y traducir algunos textos. Los tres niveles de italiano también fueron satisfactorios. Pero una lengua distinta apareció recién en cursos de posgrado que cursé en Cataluña en catalán, tanto en cursos de perfeccionamiento docente como en un interpretariado (...). Aprendí catalán en Barcelona de distintas maneras: en la calle, siguiendo cursos universitarios, con una pareja maestra catalana, con ejercicios que brindaban diarios y radios, con los cantautores de la llamada *nova cançó*; luego apareció la TV en catalán, libros y obras de teatro, etc. Hoy día empleo el catalán con cierta frecuencia, sobre todo como lector, puesto que hay mucha investigación político-lingüística en catalán (Bein, 2017, pp. 2-3).

Como podemos advertir, la situación que describe el autor puede enmarcarse dentro de lo que se denomina proceso de inmersión (Alarcón Neve, 2002; Snow, 1999), aunque el contacto de Bein con la lengua catalana no solo tiene lugar informalmente dentro de la comunidad de Barcelona y con hablantes cuya L1 es el catalán, sino que interviene, además, un aprendizaje formalizado de la lengua. Teniendo en cuenta este contexto, Bein aprende y adquiere el catalán como L2. En lo que respecta a las evaluaciones expresadas en el discurso del autor, observamos que el catalán recibe dos tipos de valoraciones. Por una parte, el sintagma “una lengua distinta” evoca una (+VA) de apreciación: reacción como impacto. Mientras que el inglés, el francés y el italiano son lenguas que han formado parte de la currícula secundaria y universitaria en nuestro país –si bien las dos últimas no tienen actualmente carácter obligatorio (Bein, 2012; Montserrat y Mórtoła, 2018; Roseti y De Francesco, 2017)–, no ocurre lo mismo con el catalán. Sin contar los cursos impartidos por el Centro Catalán de Rosario a partir de 1982 solo para estudiantes catalanohablantes, es recién en el año 1991 cuando comienza a dictarse, en la Universidad Nacional de Rosario, el que sería el primer curso universitario de lengua catalana en el país y en Latinoamérica (Bori, 2020). Por otra parte, la construcción “puesto que hay mucha investigación político-lingüística en catalán” implica hacia esta lengua una (+VA) evocada de apreciación: valuación como instrumentalidad. El catalán se valora en

⁸⁰ De acuerdo con lo expuesto por Pozzo (2009), la enseñanza de lenguas extranjeras puede tener lugar de una manera formal (en establecimientos educativos oficiales, ya sea públicos o privados), de una manera no formal (en institutos particulares especializados en la enseñanza de idiomas o a través de la enseñanza particular, es decir, personalizada) y, por último, de una manera informal (mediante el acceso a la circulación de lenguas extranjeras en los medios de comunicación, internet, redes sociales y, más tradicionalmente, la música).

tanto herramienta lingüística que le permite a Bein acceder y estar actualizado sobre los avances producidos en su línea de estudio.

Los dos pasajes siguientes pertenecen a la autobiografía lingüística de Bonnin y sintetizan su experiencia en relación con su aprendizaje de lenguas extranjeras. A este respecto, el autor sostiene:

(53) Puesto que, para mis padres, aprender inglés era **una "inversión en mi futuro"**, me enviaron a una profesora particular en Chacabuco, en 1987, aunque tuve que abandonar el curso por una nueva mudanza. En 1989, viviendo en Bahía Blanca, me enviaron a una nueva docente particular de inglés y pude acreditar el examen del primer año, el único que he rendido. Al llegar a Buenos Aires ingresé a una escuela privada de clase media, el *Colegio Marianista*, que incluía cursos de inglés como lengua extranjera (...). Los primeros tres años del secundario distinguían dos niveles, bajo y alto, y yo fui alumno del nivel bajo en primero y segundo año, y del nivel alto en tercero. En los últimos dos años (1996-1997) se sustituía el inglés por el francés (Bonnin, 2018, p. 1).

Como podemos apreciar, este primer fragmento se centra sobre todo en el aprendizaje del inglés, lengua que Bonnin comenzó a estudiar desde niño en el ámbito de la enseñanza no formal. En tal sentido, la expresión “una inversión en mi futuro”, por medio de la que el lingüista introduce en su discurso el parecer de sus padres respecto de saber inglés, manifiesta hacia esta lengua una (+VA) inscripta de apreciación: valuación como instrumentalidad, puesto que nos remite a la concepción colectiva del inglés como lengua extranjera portadora de prestigio económico y social. Tal representación en torno a este idioma data de los años 50 y responde a la posición dominante que comenzó a tener Estados Unidos en el ámbito internacional, especialmente luego de la Segunda Guerra Mundial, posición que continuó afianzándose con el transcurso de los años (Montserrat y Mórtola, 2018). Con la era de la globalización, el liderazgo de Estados Unidos como cuna del progreso y de la innovación tecnológica alcanza su punto máximo y, en este contexto mundial, el inglés se alza como la lengua “de las comunicaciones internacionales que todos deben saber para no quedar relegados en un mundo –considerado una macrocomunidad– y en una herramienta fundamental para «la inserción en el mercado» internacional tanto profesional como académico” (Roseti y De Francesco, 2017, p. 57).

El pasaje que resta por analizar refiere a las lenguas que Bonnin estudió como parte de su formación de grado:

(54) Cuando comencé a estudiar Letras en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en 1999, el plan de estudios incluía tres niveles obligatorios de una lengua moderna sajona y de otra latina. Yo opté por inglés y francés para reforzar mis conocimientos. En aquella época leía bastante literatura y textos académicos en ambas lenguas, especialmente en la última, que era **especialmente valorada** en la UBA por la orientación francófila de sus docentes. Estas lecturas, sin embargo, eran bibliografía optativa de los programas; las lecturas obligatorias eran todas en español, incluso en literaturas extranjeras (Bonnin, 2018, p. 1).

Volvemos a observar la presencia del inglés y el francés, si bien es esta última lengua la que ahora ocupa el centro de las reflexiones del lingüista. En este caso, el sintagma “especialmente valorada” inscribe hacia la lengua francesa una (+VA) de apreciación: valuación como instrumentalidad. Al igual que el inglés en el pasaje anterior, el francés también es objeto de una evaluación instrumental, ya que en este contexto se concibe como un saber necesario para poder acceder a la bibliografía complementaria que dejaban los docentes. Sin embargo, la valoración que recibe esta lengua, tanto de los docentes de la UBA como por parte del lingüista, solo tiene lugar en un ámbito reducido como lo es el de una determinada carrera universitaria, o más limitado aún: el de un campo de estudio específico. Es decir que, si bien se reconoce el valor del francés como herramienta lingüística, dicha valoración se circunscribe a una esfera particular, a diferencia de lo que ocurre con el inglés, cuyo valor instrumental, como indicamos previamente, está naturalizado en la sociedad.

El aprendizaje del francés como LE también es objeto de las reflexiones que realiza en su autobiografía lingüística Cagnolati, quien a este respecto señala:

(55) El **interés** por las lenguas surgió **lúdicamente** en mi infancia, incentivada por mi familia que privilegió la educación en escuela pública y la necesidad de complementarla con el aprendizaje de, al menos, un idioma extranjero. En la ciudad de La Plata de los años 60, la oferta lingüística más difundida alcanzaba al francés y el inglés. Canciones de Édith Piaf e Yves Montand –en especial *Les feuilles mortes*– entonadas por mi tía Emilce y **juegos** con fonemas del francés, como la r gutural y las nasales, fueron **decisivos** en mi elección: a los 8 años comencé la Alianza Francesa, que continué durante 12 años hasta obtener el Diplôme de Hautes Études françaises: option littérature (...). En la primaria, **me divertía** resolver cálculos matemáticos, pero también hacer análisis sintácticos e identificar los modos y tiempos verbales, contenidos lingüísticos que incorporé primeramente en francés y transferí luego al español, ya familiarizada con la terminología sintáctica y un paradigma verbal análogo. Por su parte, la escuela secundaria tenía una duración de cinco años y el plan de estudios integraba una lengua extranjera -francés o inglés- entre tercero y quinto año. Opté por francés, pero al finalizar quinto año rendí los dos niveles de inglés en calidad de alumna libre (Cagnolati, 2017, p. 1).

Como puede apreciarse, la elección de Cagnolati a sus ocho años por estudiar francés está especialmente ligada a sus vivencias infantiles. Por un lado, la voz “interés” instancia respecto de todo lo que se vincula con las lenguas una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción. Esta inclinación responde, precisamente, a la manera en la que tanto sus padres como su tía comenzaron a despertarle la curiosidad por tales cuestiones. Dicho aspecto se evidencia en las expresiones “lúdicamente” y “juegos”, que también manifiestan una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, respecto del acercamiento de Cagnolati a la lengua francesa. En este sentido, la voz “decisivos” instancia, en torno a estas experiencias de la autora marcadas por el disfrute, una (+VA) inscripta de apreciación: impacto. Por otro lado, la construcción “me divertía” inscribe otra (+VA) de afecto: satisfacción,

en relación con las actividades de carácter lingüístico que debía realizar la autora durante su escolarización primaria.

En el pasaje que nos resta por analizar de su relato autobiográfico, Cagnolati describe su experiencia como estudiante adulta de alemán, luego de haber realizado una estancia de especialización pedagógico-didáctica en Francés como Lengua Extranjera (FLE) durante un año en Francia:

(56) Al regresar a Argentina, retomé los cursos de enseñanza de francés para adultos y me inscribí en el primer nivel de alemán del Instituto Goethe, con la finalidad de tener la vivencia de alumna adulta ante un idioma totalmente desconocido. Fue **una experiencia provechosa**, que **me ayudó a comprender** algunos comportamientos de mis alumnos y **confirmó** la conveniencia de aplicar las consignas de los libros destinados a los profesores, según el humano criterio del docente. En oposición a la prédica de los métodos comunicativos y audiovisuales de la época que prohibían traducir para aprender una lengua extranjera, como alumna, yo sentía la necesidad de escribir en mi lengua materna palabras y expresiones del alemán: en las últimas páginas del cuaderno copiaba equivalencias, *Wiederholen Sie* = Repitan; *möchten* = desear o querer algo, formaban parte de una larga lista (Cagnolati, 2017, p. 2).

En primer lugar, el sintagma “un idioma totalmente desconocido” sugiere hacia el alemán como LE una (+VA) evocada de apreciación: reacción como impacto. Si tenemos en cuenta el objetivo de Cagnolati, el hecho de que se trate de una lengua con la que no tuvo contacto previo –ni siquiera la oportunidad de aprenderla durante la educación escolar porque no figuraba entre las opciones disponibles– haría del alemán una lengua ideal para mover a la autora de su zona de confort y posicionarla en el rol de una estudiante que aprende una lengua extranjera sin ningún conocimiento precedente. En este sentido, la construcción “una experiencia provechosa” expresa hacia este aprendizaje en la vida adulta una (+VA) inscripta de apreciación: valuación. Asimismo, el sintagma “me ayudó a comprender” inscribe, también hacia el posicionarse como alumna frente a una lengua que no conoce, una (+VA) de afecto: satisfacción. Por último, la voz “confirmó” expresa, con relación a este mismo aspecto, una (+VA) inscripta de apreciación: impacto, ya que Cagnolati destaca en su discurso lo significativa que resultó esta experiencia en sí misma en el marco de las discusiones metodológicas que tenían lugar dentro del campo de su labor docente. En relación con este punto, registramos, por medio de la expresión “sentía la necesidad de escribir en mi lengua materna”, una (-VA) evocada de afecto: inseguridad como inseguridad lingüística, particularmente respecto del hecho de anotar en su L1 las palabras que aprendía, a pesar de que la autora era consciente de que no era una práctica aceptada por el paradigma de enseñanza de ese momento.

La lingüista cuyas reflexiones abordaremos a continuación es Daviña. En su autobiografía

lingüística, la autora destina unas breves líneas a las lenguas extranjeras que aprendió durante su carrera de grado:

(57) En la universidad, estudié en español la carrera de Letras, y estudié italiano e inglés como lenguas curriculares, y algo de portugués **por mi propio interés** (Daviña, 2017, p. 1).

Al analizar este pasaje a la luz de los fragmentos anteriores, vemos que se mencionan dos lenguas extranjeras que no figuran en los lingüistas hasta acá trabajados: el italiano y el portugués. La primera de ellas ha formado parte de la educación formal de nuestro país desde 1917, año en el que se incorporó por primera vez en los colegios nacionales. Sin embargo, siempre ha formado parte de la oferta de lenguas optativas y no curricular, a excepción de aquellos establecimientos escolares orientados a una determinada procedencia nacional, donde la enseñanza de esta lengua y de contenidos curriculares a través de su empleo –como también ocurre con el francés y el alemán– es obligatoria, debido a la presencia de descendientes e inmigrantes y/o a los vínculos bilaterales entre Argentina y los correspondientes países (Pozzo, 2009). En cambio, la presencia del portugués en el sistema educativo argentino, que siempre había sido escasa, revirtió en parte su situación con la reforma educativa de 1993, en la que se sustituía la enseñanza del francés por el portugués (Pozzo, 2009) y, particularmente, a partir del 2009, cuando la Argentina, con la creación de la ley 26468/9, análoga a la ley 11161 creada por Brasil en el año 2005, estipuló la obligatoriedad en todas las escuelas secundarias de una propuesta curricular para la enseñanza del portugués como lengua extranjera (Bein, 2012). Ahora bien, mientras que el aprendizaje del inglés y el italiano como lenguas extranjeras responde al cumplimiento de un requisito curricular, el portugués es la única lengua que Daviña estudia por elección. En tal sentido, la construcción “por mi propio interés” realiza en relación con esta lengua una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción.

Quien también refiere a su aprendizaje de lenguas extranjeras es Ennis. En el fragmento que analizaremos a este respecto, el lingüista se expresa en torno a su experiencia con el alemán:

(58) Mi educación universitaria de grado se desarrolló en la misma lengua [español]. En esa época comencé a estudiar el alemán, que luego **me resultó muy útil** –a pesar de que había alcanzado un nivel inicial solamente– al tener que integrarme a una comunidad universitaria de esa lengua. El **interés** por el alemán tuvo que ver inicialmente con la **necesidad de acceder** a los textos que **me interesaban** en esa lengua sin la necesidad de la mediación de la traducción –o el **obstáculo** que supone su carencia (Ennis, 2018, pp. 1-2).

La experiencia de Ennis con la lengua alemana tiene lugar de dos maneras. Primero, por medio de la enseñanza formal del alemán como LE; más adelante, como L2, en Alemania durante su estancia doctoral en la Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Ennis, 2018, p. 1). En este

último caso, estamos frente a un proceso de inmersión, puesto que Ennis no solo debe insertarse en la comunidad académica alemana, sino que también se encuentra en una situación en la que debe recurrir al empleo del alemán en su vida diaria. Respecto de las valoraciones que se registran en relación con la lengua alemana, encontramos, en primer lugar, el sintagma “me resultó muy útil”, que inscribe hacia esta lengua una (+VA) de afecto: satisfacción. En ese nuevo contexto, para Ennis el alemán constituye no solo una herramienta comunicativa, puesto que le permite hacerse entender con sus colegas, sino que, además, le facilita, de alguna manera, su inserción laboral. La lengua alemana también recibe una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción que se instancia mediante la expresión “interés” y se sustenta en las dos evaluaciones que reciben los escritos en alemán que deseaba leer. Nos referimos, por un lado, a la (+VA) de apreciación: impacto, que se inscribe a través de la construcción “necesidad de acceder”; por el otro, a la (+VA) inscripta de afecto: satisfacción que se manifiesta en el sintagma “me interesaban”. A su vez, la expresión “mediación” sugiere hacia la versión traducida de dichos textos una (-VA) evocada de apreciación: reacción como calidad, puesto que se pone en duda la fiabilidad de las posibles traducciones. Finalmente, la voz “obstáculo” instancia respecto de la falta de traducciones disponibles una (-VA) de apreciación: impacto.

El siguiente pasaje que presentamos pertenece a la autobiografía lingüística de Giammatteo y reúne las observaciones que realiza la autora con relación a las lenguas que estudió en distintas etapas de su vida:

(59) En cuanto a las lenguas: además de inglés que estudié de niña [desde los 6 años], en el Normal estudié francés y en la Universidad hice un curso de tres años de japonés. El inglés fue **fundamental** cuando en 2011 me contrató por un semestre la Universidad de Massachusetts para dictar un curso de grado y otro de posgrado. Si bien me desempeñé académicamente en el área de español, tuve que vivir varios meses en EEUU, por lo que el dominio del inglés me ayudó muchísimo (Giammatteo, 2017, p. 3).

Por un lado, nos encontramos nuevamente frente a una lingüista que estudió inglés como LE desde una edad temprana. Si tenemos en cuenta que la edad de la autora al inicio de esos estudios coincide con la edad de ingreso en la escuela primaria, es posible considerar que su aprendizaje tuvo lugar, por lo menos en una primera instancia, a través de la educación no formal (Pozzo, 2009). En este sentido, se implica una decisión que se fundamentaría en la creencia naturalizada socialmente con respecto al inglés –a la que ya hemos hecho referencia– en tanto lengua de prestigio, de posibilidades laborales y de acceso a beneficios socioeconómicos. Por otro lado, vuelve a aparecer el aprendizaje del francés como lengua extranjera; no obstante, a diferencia del inglés, su estudio tiene lugar en el marco de la enseñanza formal secundaria, muy probablemente como requisito de aprobación. La última lengua a la que refiere Giammatteo –que no ha sido mencionada hasta el

momento entre los lingüistas trabajados– es el japonés, cuyo aprendizaje como lengua extranjera –asumimos que, por elección, si bien la autora no se explaya al respecto– también se produjo a través de la enseñanza formal, en este caso de un curso universitario. Sin embargo, la única lengua valorada en el discurso es el inglés, que recibe, por medio de la voz “fundamental”, una (+VA) inscripta de apreciación: valuación como instrumentalidad. El inglés es evaluado como herramienta comunicativa pero también laboral, necesaria para poder desenvolverse durante el semestre que Giammatteo estuvo en EEUU.

Las últimas reflexiones por abordar dentro del eje de análisis que nos ocupa fueron expuestas por Sayago, quien en su relato autobiográfico se manifiesta en relación con las lenguas que estudió durante su formación superior:

(60) Mi educación universitaria también se desarrolló en lengua española. Con el fin de leer bibliografía especializada, estudié otras lenguas. Principalmente, inglés y francés. Con el mismo fin, en menor medida, también estudié portugués e italiano (Sayago, 2018, p. 3).

Como podemos observar, las cuatro lenguas mencionadas por el lingüista –inglés, francés, portugués e italiano– fueron aprendidas como lenguas extranjeras dentro del ámbito de la enseñanza formal, en este caso, universitaria. Con respecto a la valoración que reciben en el discurso del autor, la construcción “con el fin de leer bibliografía especializada” evoca, hacia todas estas lenguas, una (+VA) de apreciación: valuación como instrumentalidad, puesto que Sayago decide estudiarlas ya que le son necesarias para poder acceder a los avances producidos dentro de su campo de estudio en otras comunidades científicas.

6.2.1 Síntesis parcial

A partir del abordaje realizado en este segundo eje de análisis, hemos podido identificar las lenguas con las que tuvieron contacto los lingüistas argentinos de que nos ocupamos, ya sea como LE, a través de la educación formal e informal, o como L2, en situaciones de inmersión. En tal sentido, la presente tabla reúne las valoraciones registradas en torno al hebreo, el catalán, el inglés, el francés, el alemán, el portugués y el italiano:

Tabla 13*Valoraciones registradas en torno a las LE y L2*

Eje de análisis 2: lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2)			
Autor	Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
	hebreo	(51) bastante fascinante	(+VA) apreciación: reacción, impacto (inscripta)
Roberto Bein		(52) una lengua distinta	(+VA) apreciación: reacción, impacto (evocada)
	catalán	(52) puesto que hay mucha investigación político-lingüística en catalán	(+VA) apreciación: valuación, instrumentalidad (evocada)
Juan Eduardo Bonnin	inglés	(53) una inversión en mi futuro	(+VA) apreciación: valuación, instrumentalidad (inscripta)
	francés	(54) especialmente valorada	(+VA) apreciación: valuación, instrumentalidad (inscripta)
		(55) interés	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	las lenguas	(55) lúdicamente	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
Beatriz Emilce Cagnolati	acercamiento a la lengua francesa	(55) juegos	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	canciones entonadas por su tía Emilce y juegos con fonemas del francés	(55) decisivos	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)

	actividades de contenidos lingüísticos durante la primaria	(55) me divertía	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	alemán	(56) un idioma totalmente desconocido	(+VA) apreciación: reacción, impacto (evocada)
		(56) una experiencia provechosa	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
	aprendizaje de una lengua extranjera como alumna adulta	(56) me ayudó a comprender	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
		(56) confirmó	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
		(56) sentía la necesidad de escribir en mi lengua materna	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (evocada)
Liliana Daviña	portugués	(57) por mi propio interés	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
		(58) me resultó muy útil	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	alemán	(58) interés	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
Juan Ennis	textos escritos en alemán	(58) necesidad de acceder	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
		(58) me interesaban	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	versión traducida de los textos en alemán	(58) mediación	(-VA) apreciación: reacción, calidad (evocada)
	ausencia de versiones traducidas	(58) obstáculo	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)

Mabel Giammatteo	inglés	(59) fundamental	(+VA) apreciación: valoración, instrumentalidad (inscripta)
Sebastián Sayago	inglés, francés, portugués e italiano	(60) con el fin de leer bibliografía especializada	(+VA) apreciación: valoración, instrumentalidad (evocada)

Como podemos advertir, de un total de 24 valoraciones registradas, prevalecen las positivas (21). Asimismo, estas evaluaciones se distribuyen entre las áreas semánticas de apreciación (14) y de afecto (10). Centrándonos en las primeras, de las cuales 12 presentan carga positiva, resulta pertinente destacar que corresponden, principalmente, a tres categorías: valoración como instrumentalidad (6), impacto (3) y reacción como impacto (3). En tal sentido, observamos que las lenguas mencionadas por los lingüistas son valoradas tanto desde una inclinación personal –es decir, estudiar una lengua desconocida que llama la atención–, como desde una perspectiva instrumental, puesto que se consideran necesarias para fines comunicativos, así como para poder acceder a la lectura de material bibliográfico especializado.

Al ocuparnos del área semántica del afecto, también es posible observar el predominio de evaluaciones positivas (9), pertenecientes todas a la categoría de satisfacción. A este respecto, es preciso señalar que las expresiones a través de las que se realizan remiten a emociones asociadas con el disfrute, la curiosidad y la afición. Si bien estas valoraciones se manifiestan en el caso de algunos de los autores trabajados, particularmente en relación con las lenguas alemán, francés y portugués, este tipo de evaluaciones no se registran en torno al inglés. Dicho de otro modo, aun cuando estas otras lenguas referidas también se valoran de manera positiva en tanto recurso comunicativo y herramienta laboral, es el inglés el que recibe únicamente este tipo de evaluaciones. En tal sentido, consideramos que la imagen discursiva que se construye de esta lengua encuentra su correlato en la representación colectiva de la que goza en nuestra sociedad. En líneas generales, todos los idiomas señalados por los autores, a excepción del catalán y el japonés, forman parte del sistema educativo nacional medio y superior desde los inicios del siglo XX. Sin embargo, con el transcurso de los años –y en estrecha relación con el acontecer político y económico mundial–, la posición del inglés fue consolidándose y llegó a constituirse en la única lengua extranjera cuya enseñanza es obligatoria dentro de la currícula, mientras que la enseñanza de las lenguas restantes debe combinarse con la del inglés y queda a elección de cada institución cuáles incluir (Bein, 2012; Montserrat y Mórtola, 2018; Roseti y De Francesco, 2017).

Esta predominancia discursiva –y social– del inglés puede vincularse con la noción propuesta por Bein (2012) de *fetichismo lingüístico* para referir al hecho de que las cualidades “esenciales” que suele adjudicársele a las lenguas, o a una lengua específica –el inglés, en este caso–, no son atributos de las lenguas en sí mismas, sino más bien “un reflejo de las funciones que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción” (p. 14). En otras palabras, se da por sentado que la utilidad de una lengua es un hecho objetivo, pero esa utilidad responde, en realidad, a una situación histórica particular determinada por variables socioeconómicas, políticas y culturales también particulares.

Si bien los lingüistas con los que trabajamos no atribuyen cualidades esenciales a ninguna de las lenguas que refieren, incluido el inglés, sí podemos advertir que en sus reflexiones subyace, en mayor o menor medida, el discurso social y naturalizado respecto de la utilidad e importancia de esta última lengua, discurso que influye, según sea el caso, al momento de considerar qué idioma extranjero estudiar.

6.3. Habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE

El eje de análisis que abordamos a continuación comprende las reflexiones que ofrecen los lingüistas respecto de su desempeño en una L2 o LE, pero también –en el caso de algunos autores– en su L1. En este sentido, destacamos que los fragmentos analizados nos remiten, en su mayoría, a dos de las competencias que integran la competencia comunicativa: la competencia lingüística y la competencia pragmática.

Comenzaremos abordando los pasajes correspondientes a la autobiografía lingüística de Bein, quien a este respecto sostiene:

(61) Fui al jardín de infantes, a la primaria y a la secundaria de una escuela germano-argentina (...), de manera que no tuve problemas en ese sentido (Bein, 2017, p. 2).

Como podemos advertir, en este fragmento Bein refiere a sus años de infancia y juventud. Si tenemos en cuenta que el autor es hablante de alemán como L1 y hablante de español como L2 –aspecto que se abordó en el primer eje de análisis–, observamos que su competencia comunicativa en ambas lenguas –y aquí incluimos no solo la competencia lingüística y pragmática sino, además, la sociolingüística– recibe, mediante el sintagma “no tuve problemas”, una (+VA) evocada de afecto: seguridad, como seguridad lingüística.

En el pasaje que presentamos a continuación, Bein remite a su experiencia de contacto con lenguas extranjeras durante su formación superior:

(62) Mi educación universitaria la desarrollé en castellano (...). Mi inglés escolar fue discreto, **pero me alcanzó para leer** textos que pudieran estar en inglés. Luego cursé los niveles 2º y 3º de francés en los cursos de lectocomprensión de la Facultad; **me alcanzaron para leer y traducir** algunos textos. Los tres niveles de italiano también fueron **satisfactorios** (Bein, 2017, p. 2).

Aquí, además de mencionar nuevamente el inglés, lengua que le enseñaron desde 5º año de la escuela primaria, Bein hace referencia al francés y el italiano, dos lenguas extranjeras que estudió como parte de su formación de grado, es decir, también dentro del ámbito formal. Con respecto al nivel de inglés alcanzado durante su educación escolar, advertimos dos tipos de valoraciones: por un lado, la voz “discreto”, que en este marco discursivo consideramos un eufemismo, realiza una (-VA) evocada de apreciación: reacción como calidad. Por otro lado, la construcción “pero me alcanzó para leer” expresa una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción. Si bien se implica que la enseñanza escolar de inglés puede no haber abarcado suficientes contenidos –o, por el contrario, haberlos abarcado sin la suficiente profundidad–, aun así, el autor pudo acceder a lecturas en dicha lengua, que, entendemos, no suponían demasiada dificultad. Esta última valoración también se manifiesta en torno a los niveles cursados de francés, a través del sintagma “me alcanzaron para leer y traducir”. Por último, los tres cursos de italiano reciben, mediante la voz “satisfactorios”, una (+VA) inscripta de apreciación: valuación. Como podemos observar, las reflexiones de Bein se centran, principalmente, en su comprensión lectora, es decir, en una de las cuatro habilidades lingüísticas que el usuario de una lengua debería desarrollar –y en lo posible dominar– para poder comunicarse de manera eficaz en toda situación comunicativa que se presente (Cassany *et al.*, 1998).

En el pasaje que presentamos a continuación, Bein se expresa en relación con su desempeño en lengua catalana y refiere, además, a su competencia comunicativa en francés:

(63) Hoy día empleo el catalán con cierta frecuencia, sobre todo como lector, puesto que hay mucha investigación político-lingüística en catalán. Una tercera lengua en la que incrementé mis conocimientos de otra manera fue el francés. Viví durante unos nueve meses en París y durante todo ese tiempo no solo asistí a cursos intensivos de francés, sino que también trabajé –de profesor de alemán, de portero de noche en un hotel, etc.– y esa **necesidad del uso cotidiano** fue **muy productiva** (Bein, 2017, p. 3).

Al igual que en el fragmento anterior, observamos que, por una parte, Bein remite nuevamente a su comprensión lectora en una LE. El sintagma “sobre todo como lector” evoca, hacia su dominio de esta habilidad lingüística como usuario de la lengua catalana, una (+VA) de afecto: satisfacción. Por otra parte, advertimos que el contacto del autor con el francés ya no tiene lugar en el marco de su enseñanza formal como LE, sino más bien como L2 durante una estancia en Francia, situación que podemos calificar de inmersión, puesto que Bein no solo asiste a cursos de

enseñanza de francés, sino que, además, la emplea diariamente. A este respecto, su competencia comunicativa en dicha lengua –esto es, tanto su competencia lingüística como la sociolingüística y la pragmática– reciben una (+VA) evocada de afecto: seguridad, como seguridad lingüística, a través de la construcción “incrementé mis conocimientos de otra manera”. Por último, el hecho de comunicarse y tener que hacerse entender en francés habitualmente y en distintos escenarios, tanto formales como informales, es objeto de dos evaluaciones: una (+VA) inscripta de apreciación: impacto, que se instancia mediante el sintagma “necesidad del uso cotidiano” y plasma la significación de esta experiencia en el discurso de Bein, y una (+VA) inscripta de apreciación: valuación, que se realiza en la expresión “muy productiva”.

El pasaje siguiente reúne las reflexiones que brinda el lingüista acerca de su experiencia con la lengua portuguesa:

(64) No lo he hecho porque mis conocimientos de portugués son **absolutamente insuficientes** para una producción científica en esa lengua –solo he tomado unas pocas clases en cursos de extensión universitaria– pero me parecería útil hacerlo con vistas a los intercambios y a la consolidación de una labor conjunta con Brasil (Bein, 2017, p. 3).

Si bien la habilidad lingüística sobre la que se expresa Bein en este fragmento es su escritura en portugués –lengua que también estudió dentro del ámbito de la enseñanza formal–, debemos resaltar que se trata no solo de su dominio de la escritura en una determinada LE sino, además, de su dominio de un registro especializado de esa LE, como lo es el científico. En tal sentido, el sintagma “absolutamente insuficientes” realiza una (-VA) inscripta de afecto: insatisfacción con relación a su competencia lingüística en dicho idioma.

El último fragmento que resta por analizar de la autobiografía de Bein respecto de la cuestión que nos ocupa refiere a su competencia comunicativa en alemán y español:

(65) De todas maneras, aunque sea **casi ambilingüe en castellano y alemán** y **no me cueste casi ningún esfuerzo** pasar de una lengua a la otra incluso en medio de una oración, **me cuesta bastante más** el lenguaje académico en alemán que en castellano, supongo que, porque la carrera la hice en castellano y, por tanto, **no domino tanto** el lenguaje académico alemán. Y también porque aquí percibo los cambios en el lenguaje **todo el tiempo y de inmediato**, mientras que lo que se hablaba en mi casa paterna era el alemán congelado, por así decirlo, en 1940 (Bein, 2017, p. 3).

Como se ha podido observar en el desarrollo del primer eje de análisis, Bein es el único de los autores con los que trabajamos en este capítulo que cuenta con dos lenguas desde su infancia: el alemán, su L1, y el español, su L2. Esta característica como hablante –que, en su caso, se debe a su historia familiar– recibe, a través de la expresión “casi ambilingüe en castellano y alemán”, una (+VA) inscripta de afecto: seguridad, como seguridad lingüística. Al definirse como ambilingüe,

Bein se autopercibe igual de competente en las dos lenguas. Dicha valoración es la que a su vez se instancia hacia su capacidad de alternar ambos códigos lingüísticos intraoracionalmente, mediante la construcción “no me cueste casi ningún esfuerzo”.

Ahora bien, este dominio del alemán y del español encuentra sus límites cuando el autor debe recurrir al lenguaje académico de su lengua primera. En tal sentido, los sintagmas “me cuesta bastante más” y “no domino tanto” manifiestan, respecto de las habilidades lingüísticas de Bein como usuario de este registro especializado en alemán, una (-VA) inscripta de afecto: inseguridad, como inseguridad lingüística. Por último, debemos atender a las dos siguientes expresiones: “todo el tiempo y de inmediato” y “congelado”. La primera de ellas inscribe, en torno a cómo percibe Bein los cambios producidos en el español como hablante de español, una (+VA) de apreciación: impacto. La segunda expresión, en cambio, evoca hacia su percepción de los cambios en la lengua alemana una (-VA) de apreciación: impacto. El hecho de no vivir en Alemania y de que su labor no se produzca dentro de la comunidad académica de ese país conlleva a que, como hablante de alemán, no pueda apropiarse de los cambios que se producen en su L1 con la rapidez con que pueden hacerlo los hablantes de esa lengua en la radicación europea de origen.

Quien también reflexiona en torno a la cuestión que abordamos en este eje de análisis es Bonnin. Los tres fragmentos siguientes no solo reúnen las palabras del lingüista respecto de su contacto con lenguas extranjeras, sino también las que ofrece con relación a su competencia lingüística en español. Precisamente, en el pasaje que analizamos a continuación, Bonnin sostiene:

(66) Al llegar a Buenos Aires ingresé a una escuela privada de clase media, el *Colegio Marianista*, que incluía cursos de inglés como lengua extranjera y me hacía sentir que mis eses escasas y mis erres patinadas eran bien de provinciano. Mis compañeros asistían, en su mayoría, a institutos privados de enseñanza de idiomas, de manera que **me llevaban una considerable ventaja** (...). En los últimos dos años se sustituía el inglés por el francés. Al terminar quinto año, buena parte de mis compañeros rindió exámenes internacionales de lengua extranjera (First Certificate y CAE). En mi caso, aunque leía eventualmente literatura en inglés y en francés, no tenía certificaciones de ningún tipo (Bonnin, 2018, p. 1).

Antes de comenzar con el análisis de este fragmento, debemos contextualizar sus reflexiones y traer a colación algunos datos biográficos que Bonnin brinda en su relato: haber nacido en Navarro (p. 1) –ciudad de la Provincia de Buenos Aires ubicada a 125 km de Capital Federal–, haber vivido en otras localidades de dicha provincia, como Bahía Blanca y, por último, señalar que viene del campo (p. 2). En otras palabras, si tuviéramos que indicar la variedad de español argentina de la que ha sido y es hablante Bonnin, no podríamos pensar en otra posibilidad que no fuera el español rioplatense, es decir aquella variedad que, como hemos referido anteriormente, abarca la Provincia de Buenos Aires (Bein, 2012).

Retomando el pasaje que nos ocupa, Bonnin refiere a su traslado a la ciudad de Buenos Aires y puntualiza sus impresiones como alumno escolar en ese nuevo entorno. A este respecto, sostiene: “me hacía sentir que mis eses escasas y mis erres patinadas eran bien de provinciano”. Si tenemos en cuenta lo anteriormente señalado, y considerando que el autor no profundiza en este punto, debemos inferir que las palabras de Bonnin implican lo siguiente: por un lado, que sus “eses escasas” remiten, precisamente, a que solía no pronunciar la /-s/ al final de palabra y, en tal sentido, se distingue de la posible realización de este fonema por parte del resto de sus compañeros; por otro lado, debemos inferir que sus “erres patinadas” aluden a la duración que percibía comparativamente de su vibrante múltiple como probable emergente de una diferencia en la velocidad del habla.

Ahora bien, como puede advertirse, ambos rasgos lingüísticos asumen discursivamente un papel de marcadores sociales, puesto que se asocian, a través del sintagma “bien de provinciano”, con el hecho de ser de provincia, es decir, con provenir de afuera de Capital Federal. En tal sentido, ponen en juego la percepción que tiene Bonnin de sí mismo, así como la imagen que, para el autor, se hacen de él los demás estudiantes. En este punto, resulta pertinente mencionar que las palabras del lingüista nos remiten a la oposición Buenos Aires-Interior. Si bien los orígenes de este antagonismo datan de fines del siglo XIX, aún hoy, en pleno siglo XXI, sigue teniendo incidencia en el imaginario colectivo de la sociedad argentina. Dicho de otro modo, consideramos que en el discurso de Bonnin subyace el discurso de “un binomio consolidado en el imaginario de una época (...), que es el resultado de conflictos políticos, económicos y culturales” (Brenna, 2015, p. 148). Un binomio que encuentra su correlato en otras oposiciones: “civilización-barbarie”, “moderno-tradicional”, “progreso-estancamiento”, “ciudad-campo”, “superior-inferior”, “porteños-provincianos”. En estas oposiciones, además, se refuerza la hegemonía de la ciudad de Buenos Aires como centro económico y poblacional, pero también como centro cultural que se impone por sobre el resto del país considerado, a su vez, como un todo homogéneo. Sin embargo, las provincias y regiones también presentan su heterogeneidad, sus diferencias no solo con respecto a la capital, sino también entre sí, y son esas diferencias culturales de “la periferia” las que muchas veces son objeto de prejuicios en “el centro”. A este respecto, Karasik (2017) sostiene que el reconocimiento de estas diferencias puede conducir tanto a la afirmación, más o menos consciente, de esa diferencia intercultural como a la vergüenza y el ocultamiento de la pertenencia, hecho este último que tiene como consecuencia “la erosión cultural e identitaria y la imposición de las formas dominantes de la argentinidad” (p. 47).

Al retomar, a la luz de estas consideraciones, la construcción “me hacía sentir que mis eses escasas y mis erres patinadas eran bien de provinciano”, podemos advertir que se sugiere la presencia de ciertos prejuicios lingüísticos y sociales hacia Bonnin como hablante de español rioplatense

no perteneciente a la sociedad de la gran urbe. En tal sentido, se evoca respecto de su competencia lingüística –aquí, la pronunciación de determinados fonemas de su L1– una (-VA) de afecto: inseguridad, como inseguridad lingüística. En este contexto, los rasgos lingüísticos puntualizados por Bonnin asumen también el rol de marcadores sociales, puesto que lo diferencian del resto de los alumnos.

Para concluir con el análisis de este primer pasaje, debemos atender las reflexiones que expresa el lingüista en torno al inglés y el francés como lenguas extranjeras, incluidas ambas dentro de la currícula del colegio privado al que asistió en Capital. Por una parte, su competencia lingüística en inglés recibe, mediante la construcción “me llevaban una considerable ventaja”, una (-VA) inscripta de afecto: inseguridad, como inseguridad lingüística. Nuevamente, observamos que Bonnin se ubica en una posición de inferioridad con respecto a sus compañeros, quienes, a diferencia del autor, complementan los cursos escolares de inglés con la enseñanza no formal en institutos privados de idioma. Por otra parte, la voz “leía” evoca, concretamente hacia su habilidad lingüística de lectura en las respectivas lenguas, una (+VA) de afecto: satisfacción. Si bien su nivel de competencia en estas lenguas extranjeras podía no estar a la altura del que demostraba tener el resto de los estudiantes, sí era suficiente para que Bonnin pudiera acceder a textos escritos en dichos idiomas. Estas lecturas, como indica el adverbio “eventualmente”, no eran una actividad que el autor realizara con asiduidad. Por último, la construcción “no tenía certificaciones de ningún de tipo” implica, en relación con la ausencia de validación oficial de sus conocimientos en francés y, sobre todo, en inglés, una (-VA) evocada de afecto: inseguridad. Esto último también constituye un factor que lo diferencia y le provoca sentimientos de inferioridad en relación con sus compañeros.

El siguiente fragmento que abordaremos de la autobiografía de Bonnin en relación con el presente eje de análisis, expone brevemente su experiencia como becario de un seminario de verano en Estados Unidos:

(67) En 2006, mientras realizaba mi maestría en análisis del discurso, **obtuve** una beca Fulbright para hacer un Seminario de verano en la *University of California, Santa Barbara* (Estados Unidos). No tuve que rendir un examen de inglés sino presentar un *statement* escrito y realizar una entrevista con la directora de Fulbright y la agregada cultural de la Embajada de Estados Unidos en Buenos Aires. **Me preparé** para esta entrevista con clases particulares y escuchando audiolibros en inglés. Mis compañeros durante el seminario de verano provenían de diferentes países: Colombia, Italia, Jordania, Egipto, Sudáfrica, Paquistán, Suecia, Zimbabue, Líbano, etc. El inglés fue la **lengua vehicular** de esas seis semanas, aunque se usaban el árabe, el español y el francés en grupos más reducidos. Esta fue mi primera experiencia de inmersión en una lengua extranjera, y de ella me traje miles de páginas en libros y artículos académicos (Bonnin, 2018, pp. 1-2).

Son tres las expresiones que debemos analizar de este pasaje. En primer lugar, la voz “obtuve” manifiesta, hacia el hecho de haberle sido otorgada la beca, una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, puesto que supone para Bonnin el alcance de un logro significativo a nivel personal. Asimismo, el sintagma “me preparé” realiza, en torno a cómo se dispuso para afrontar la instancia de entrevista, una (+VA) inscripta de afecto: seguridad. Por último, la expresión “lengua vehicular” manifiesta hacia el inglés una (+VA) inscripta de apreciación: valuación, como instrumentalidad, ya que permite dar cuenta de que era mediante su empleo que hablantes de distintos idiomas podían comunicarse e interactuar entre sí.

En el último pasaje que nos resta por analizar de la autobiografía lingüística de Bonnin, el autor refiere a su contacto con el portugués, el francés y también el guaraní:

(68) En 2007 **gané** una beca para cursar en la *Universidade Estadual de Campinas* (Brasil). Yo leía, sin entrenamiento formal, textos en portugués desde hacía un tiempo. Tomé, para el viaje, lecciones privadas en Buenos Aires. En Campinas asistí a clases de semántica y análisis del discurso dictadas en portugués durante los tres meses de mi estadía. En esos meses comencé la redacción de mi tesis doctoral, escrita en castellano. En 2011, ya miembro de la Carrera del Investigador Científico de CONICET, tuve una estancia de investigación en la *Université de Poitiers* (Francia), alternando entre el español y el francés para la comunicación cotidiana y profesional. En el mismo año tomé, **infructuosamente**, clases de guaraní dictadas en el Instituto de Lingüística de la UBA, aunque no aprendí **ni siquiera** a saludar (Bonnin, 2018, pp. 2-3).

Al igual que lo observado en el fragmento anterior respecto del inglés, el contacto de Bonnin con el portugués como L2 se da en el marco de una beca que obtuvo para realizar una estancia corta en Brasil. Por una parte, la voz “gané” inscribe, hacia el hecho de haberle sido otorgada una nueva beca, una (+VA) de afecto: satisfacción. Esta misma valoración se evoca por medio del sintagma “leía, sin entrenamiento formal”, con relación a su habilidad lingüística lectora en lengua portuguesa. Aunque Bonnin admite no haber recibido enseñanza alguna de portugués, sus conocimientos –adquiridos, posiblemente, de manera informal (Pozzo, 2009)– le permiten comprender textos escritos en dicho idioma. Ahora bien, aunque indica que puede leer en portugués, también señala que, para los meses de estadía en Brasil, recurrió a clases privadas –enseñanza no formal– que le permitieron, inferimos, reforzar sus competencias lingüística y también pragmática. En tal sentido, el enunciado “asistí a clases de semántica y análisis del discurso dictadas en portugués” evoca, hacia el desarrollo alcanzado por el lingüista en ambas competencias como usuario de esta lengua, una (+VA) de afecto: satisfacción, ya que pudo acceder a contenidos especializados en portugués y transmitidos, por ende, en un lenguaje especializado.

Por otra parte, Bonnin remite, en este mismo pasaje, a una estancia de investigación realizada cuatro años después en Francia, experiencia en la que estuvo en contacto con el francés como L2.

A este respecto, la construcción “alternando entre el español y el francés” sugiere, en torno a su competencia lingüística y pragmática en esta última lengua, una (-VA) evocada de afecto: inseguridad, como inseguridad lingüística. Entendemos que el haber recurrido también a su L1 indica que, probablemente, no siempre haya podido interactuar de manera eficaz en francés. Para finalizar con el análisis de las reflexiones de este autor, debemos atender a las dos expresiones vinculadas con su aprendizaje formal de guaraní: “infructuosamente” y “ni siquiera”. Ambas voces manifiestan, respectivamente, una (-VA) inscripta de afecto: insatisfacción respecto de la falta de competencia lingüística de Bonnin en esta última lengua, a pesar de haber intentado estudiarla formalmente.

El fragmento que trabajaremos a continuación pertenece a la autobiografía lingüística de Cagnolati y reúne sus reflexiones en torno a su experiencia con el francés en el marco de una especialización pedagógico-didáctica en Francés como Lengua Extranjera (FLE):

(69) Aquella estadía de un año en París (1979-1980) **puso a prueba** la formación lingüística que me habían brindado los docentes de mi país. **Los resultados fueron excelentes** tanto en la comunicación oral como escrita. Además del desempeño lingüístico, las conversaciones e intercambios de experiencias con pedagogos franceses y profesores de lenguas extranjeras fueron **significativos** en mi formación docente (Cagnolati, 2017, p. 2).

Como podemos advertir, su estancia de un año en París constituye una experiencia de inmersión para Cagnolati y, en consecuencia, la oportunidad de emplear el francés como L2, sobre todo, en el ámbito específico de su profesión, es decir, como hablante especialista en francés. En tal sentido, ese año de estadía en Francia recibe, a través del sintagma “puso a prueba”, una (+VA) inscripta de apreciación: impacto. Asimismo, la construcción “los resultados fueron excelentes” expresa, en relación con su competencia comunicativa en francés, una (+VA) inscripta de afecto: seguridad, como seguridad lingüística. Un último aspecto de su estancia en Francia que destaca Cagnolati, en relación con su función docente, es la posibilidad de haber podido conocer e intercambiar experiencias con colegas de aquel país. Estos encuentros reciben, mediante la expresión “significativos”, una (+VA) inscripta de apreciación: valuación.

La lingüista de cuyas reflexiones nos ocupamos a continuación es Daviña, quien en su relato autobiográfico se expresa en torno a su competencia lingüística en español –su L1–, así como en italiano, inglés y portugués, lenguas extranjeras que estudió durante su carrera de grado. Con respecto a la primera de ellas, señala:

(70) [S]iempre me rodearon los ecos de otras lenguas: llegaban relatos y comentarios sobre los usos lingüísticos de los recuerdos de la familia ampliada: el guaraní cortado entre generaciones de una

parte, el reconocer algunos sectores y vecindarios en guaraní, los cruces del río hasta la vecina orilla de Encarnación (Paraguay), por un lado; por el otro, otras tantas anécdotas y saberes parciales de etapas de vida y trabajo de mis padres en el interior, con los ecos del portugués de frontera con Brasil y el alemán de algunas colonias agrícolas. Más que noticias, comprensiones curiosas sobre términos y percepciones de tonos diversos, como percepciones aceptadas de las diferencias, que **escuché casi con naturalidad** y **nunca afectó** mis desempeños (Daviña, 2017, p. 1).

Como hemos visto al abordar el primer eje de análisis, en su autobiografía Daviña ofrece una descripción del contexto multilingüe que enmarcó sus años de infancia y juventud en Posadas, Provincia de Misiones, donde la presencia de otras lenguas –el guaraní, el portugués de frontera con Brasil y el alemán de las colonias agrícolas– formaban parte de su vida cotidiana. Por un lado, las respectivas construcciones “más que noticias, comprensiones curiosas”, “percepciones de tonos diversos” y “aceptadas de las diferencias” evocan una (+VA) de apreciación: impacto respecto de los distintos usos lingüísticos de esas otras lenguas presentes en su familia. Dicho de otro modo, mediante tales expresiones, Daviña introduce y captura en su propio discurso el parecer que le era transmitido por sus familiares acerca de estas lenguas diferentes que convivían con el español. Por otro lado, el sintagma “escuché casi con naturalidad” manifiesta, con relación a su propia percepción en torno a dichos usos lingüísticos, una (+VA) inscripta de afecto: seguridad. Finalmente, la expresión “nunca afectó” inscribe, hacia su competencia lingüística en español, una (+VA) de afecto: seguridad, como seguridad lingüística. A pesar de estar en contacto con otras lenguas desde niña, la autora indica que estas no provocaron interferencias lingüísticas en su L1.

Más adelante en su relato autobiográfico, Daviña refiere a su competencia lingüística en las tres lenguas extranjeras que aprendió durante su formación superior. En este sentido, señala:

(71) En la universidad, estudié en español la carrera de Letras, y estudié italiano e inglés como lenguas curriculares, y algo de portugués por mi propio interés. A todas las **comprendo utilitariamente** pero **no hablo ninguna de ellas** en la vida cotidiana, y **menos aún** –fuera de alguna traducción o escritura académica mínima– **las escribo**. Toda una vida entre lenguas, en grados distintos de usos y comprensión (Daviña, 2017, pp. 1-2).

En primer lugar, el sintagma “comprendo utilitariamente” inscribe, en torno a sus habilidades lingüísticas de escuchar y leer en italiano, inglés y portugués, una (+VA) de afecto: satisfacción, puesto que su dominio de ambas habilidades responde a fines específicos, en este caso, restringidos a su ámbito de trabajo. Por su parte, las habilidades lingüísticas de hablar y escribir de Daviña en estas tres lenguas extranjeras reciben una (-VA) inscripta de afecto: insatisfacción, que se expresa en las construcciones “no hablo ninguna de ellas” así como “menos aún, las escribo”. La competencia lingüística alcanzada en dichos idiomas no le es suficiente como para poder participar, ya sea de

manera oral o escrita, de una situación comunicativa determinada. Precisamente, la voz “mínima” implica, en torno a la posible producción escrita que pueda realizar la autora en alguna de estas lenguas, una (-VA) evocada de afecto: insatisfacción.

El siguiente fragmento que debemos abordar pertenece a la autobiografía lingüística de Ennis y comprende las observaciones que realiza el autor en torno a su experiencia con la lengua alemana:

(72) Mi educación universitaria de grado se desarrolló en la misma lengua [español]. En esa época comencé a estudiar el alemán, que luego me resultó muy útil –a pesar de que había alcanzado un nivel inicial solamente– al tener que integrarme a una comunidad universitaria de esa lengua (Ennis, 2018, pp. 1-2).

Al igual que en el caso de algunos de los lingüistas trabajados en el presente capítulo, el contacto de Ennis, aquí con el idioma alemán, tiene lugar de dos maneras: primero, en el marco de su enseñanza formal como LE y luego, en situación de inmersión, como L2. En tal sentido, el enunciado “a pesar de que había alcanzado un nivel inicial solamente” implica una (+VA) evocada de afecto: satisfacción, hacia su desempeño en alemán que, por lo menos en ese entonces, se correspondía con el de un usuario básico. En otras palabras, aun cuando su dominio de la lengua alemana consistía principalmente en el uso de un vocabulario frecuente en la cotidianeidad y el empleo de una gramática sencilla, la competencia lingüística alcanzada le permitió comenzar a interactuar e ir insertándose en ese nuevo contexto sociolingüístico.

Las reflexiones que presentamos a continuación fueron expuestas por Giammatteo, quien en su relato autobiográfico se expresa no solo con relación a su competencia comunicativa en inglés, sino, además, a su contacto con el portugués. En el primero de los pasajes que abordaremos, la lingüista señala:

(73) Después, en el Normal 1, un colegio público pero ubicado en el barrio de Recoleta, donde estudiaban chicas –solo chicas– **de alto nivel económico**, aunque yo estudiaba inglés desde los seis años, confieso que no lo tenía incorporado para mi vida cotidiana y me llamaba la atención cuando algunas de mis compañeras hablaban de *balls* o del *country*. Sin embargo, **nunca tuve problemas** con los textos de lectura o de estudio: me movía en ellos como pez en el agua (Giammatteo, 2017, pp. 2-3).

Como podemos advertir, la enseñanza del inglés como LE que recibe Giammatteo dentro del sistema educativo obligatorio –en el marco de la educación de gestión pública– se complementa, en su caso, con el aprendizaje de esta lengua por medio de la enseñanza privada, desde los seis años de edad. Al referirse a su escuela, el Normal 1, la autora señala que se ubica en Recoleta y que sus estudiantes eran “de alto nivel económico”. Si tenemos en cuenta que Recoleta es uno de los

principales barrios residenciales de la ciudad de Buenos Aires, usualmente asociado con las familias y los sectores más pudientes de la sociedad porteña, observamos que la expresión “de alto nivel económico” sugiere que Giammatteo provenía de un nivel socioeconómico inferior y, en consecuencia, de un círculo social distinto al frecuentado por sus compañeras. En tal sentido, se inscribe con relación a dicho aspecto una (-VA) de apreciación: impacto.

La diferencia socioeconómica entre la autora y las alumnas pudientes de su clase se implica, también, a través de la referencia al uso cotidiano que estas últimas hacían de vocablos en inglés, usos lingüísticos de los que Giammatteo se distancia, como se observa mediante el enunciado “confieso que no lo tenía incorporado”, en el que destacamos el verbo “confesar”. De acuerdo a la clasificación de los procesos verbales propuesta por la LSF, “confesar” se incluye entre los procesos conductuales, es decir, entre aquellos procesos que señalan en el discurso “la representación de procesos de la conciencia” (Alvarado y Trombetta, 2012, p. 136). Precisamente, el que Giammatteo recurra a este verbo para reconocer que no usaba el inglés en su vida diaria sugiere que siente que su actitud no se condice con la que cabría esperar de una persona que, en el contexto referido, estudia inglés y, además, frecuenta un círculo socioeconómico alto. Nos es posible advertir, entonces, cómo la lengua –en este caso particular, el uso o no de determinadas voces extranjeras en el registro coloquial– actúa como marcador social. De este modo, los enunciados “confieso que no lo tenía incorporado” y “me llamaba la atención” realizan, respectivamente, una (-VA) evocada de afecto: inseguridad. Este empleo de palabras en inglés para referirse a actividades de la vida diaria –prácticas sociales de las que Giammatteo, seguramente, no formaba parte– puede interpretarse como un elemento de inclusión y exclusión a la vez: así como establece la pertenencia de sus compañeras de clase a determinados ambientes sociales, también marca, en relación con estos últimos, la no pertenencia de la autora.

Ahora bien, las diferencias resaltadas, puntualmente la ausencia de estos usos lingüísticos en su habla cotidiana, no tienen correlato alguno con la competencia lingüística de Giammatteo en inglés como LE, tal como es posible observar a través de la construcción “nunca tuve problemas” y de la metáfora “me movía en ellos como pez en el agua”. Ambas expresiones inscriben y evocan, respectivamente, una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, puesto que sus habilidades lingüísticas en dicho idioma le permitían acceder sin dificultades a los mismos materiales de estudio que el resto de las estudiantes.

El pasaje que sigue también refiere a su experiencia con el inglés, aunque ahora en relación con el ámbito profesional:

(74) Si bien me desempeñé académicamente en el área de español, tuve que vivir varios meses en EEUU, por lo que **el dominio del inglés me ayudó muchísimo** (Giammatteo, 2017, p. 3).

Como podemos observar, el relato ofrecido por Giammatteo se enmarca en una situación de inmersión, en la que el inglés constituye su L2. Por un lado, la expresión “el dominio del inglés” manifiesta, en torno a su competencia comunicativa en esta lengua –especialmente, sus competencias lingüística y sociolingüística– una (+VA) inscripta de afecto: seguridad, como seguridad lingüística. Por el otro, y a este mismo respecto, el sintagma “me ayudó muchísimo” instancia una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción.

En el último fragmento que analizaremos de su autobiografía con relación a la cuestión que nos ocupa, Giammatteo señala lo siguiente:

(75) En cuanto a mi producción científica, mayoritariamente he publicado en español. Cuando estuve en EEUU hice algunas presentaciones en congresos en inglés y ya de regreso, también tuve que emplear el inglés en algunos eventos internacionales. En estos casos, para estar más segura, por lo general pido a alguno de los traductores del proyecto que revisen el texto. En ninguna de las circunstancias de la vida académica, “la lengua” ha sido un obstáculo. Recuerdo que hice dos viajes a la Universidad de Paraíba, en Brasil, en 2012 y 2014, por un convenio interfacultades para dictar cursos e interactué con alumnos y profesores, participé de reuniones de investigación e incluso fui jurado de una tesis, sin haber estudiado formalmente nunca portugués (Giammatteo, 2017, p. 3).

De manera similar al pasaje anterior, aquí la autora refiere, en primer lugar, a su dominio de la lengua inglesa en el marco de su labor académico-científica. A pesar de que observamos, previamente, que su competencia comunicativa en inglés es valorada en términos positivos, aquí la construcción “para estar más segura” evoca, en torno a su desempeño como usuaria de este idioma en un contexto especializado, una (-VA) de afecto: inseguridad, como inseguridad lingüística. Más allá de este aspecto puntual, y expresándose ya en términos generales, su experiencia en contacto con lenguas extranjeras dentro del ámbito de su actividad profesional recibe una (+VA) evocada de afecto: satisfacción, mediante el enunciado “en ninguna de las circunstancias de la vida académica, «la lengua» ha sido un obstáculo”. A su vez, se realiza una valoración similar por medio del sintagma “sin haber estudiado formalmente nunca”, en referencia a sus estancias académicas en Brasil, y en particular, hacia el hecho de haber sido jurado de una tesis escrita en portugués, sin haberse procurado expresamente el aprendizaje de dicho idioma. Si bien Giammatteo indica que no lo estudió formalmente, pudo participar de manera exitosa en las diversas situaciones comunicativas en las que interactuó con hablantes de portugués que se dirigían a ella en esa misma lengua.

En este punto, nos parece pertinente mencionar que esta última situación a la que alude Giammatteo nos remite a la problemática referida en el segundo eje de análisis, respecto de

la inclusión de la enseñanza del portugués en el sistema educativo obligatorio de nuestro país. Precisamente, una de las razones por las cuales esta lengua tendría un espacio reducido en la educación formal se sustenta, de acuerdo con Bein (2012), en “las representaciones del portugués como lengua transparente (se la entiende, no hace falta estudiarla)” (p. 12). Teniendo en cuenta las reflexiones ofrecidas por Giammatteo en su autobiografía, consideramos que esta representación de la lengua portuguesa también subyace en su discurso.

Para finalizar el abordaje de este tercer eje de análisis, resta ocuparse de los fragmentos pertenecientes al relato autobiográfico de Sayago. En el primero de los pasajes que presentamos, el autor se expresa en torno a su competencia lingüística en francés y en inglés como LE:

(76) Leo frecuentemente bibliografía en inglés y en francés (Sayago, 2018, p. 3).

Aquí, la voz “leo” evoca, con relación a su habilidad lingüística de lectura tanto en inglés como en francés, una (+VA) de afecto: satisfacción, puesto que el nivel alcanzado en ambas lenguas le permite a Sayago acceder a bibliografía especializada y, por lo tanto, mantenerse actualizado con respecto a los avances que se desarrollan en su campo de estudio. Como se expresa por medio del adverbio “frecuentemente”, son lecturas que realiza con asiduidad, es decir, su contacto con estas lenguas extranjeras como lector forma parte de su labor académico-científica.

En el segundo de los fragmentos, en cambio, el lingüista se detiene a reflexionar sobre su competencia lingüística y, además, pragmática en inglés:

(77) Escribí el siguiente artículo en inglés: Sayago, S. “The construction of qualitative and quantitative data using discourse analysis as a research technique” (...). El trabajo formó parte de mi actividad posdoctoral en la Escuela de Periodismo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Me había comprometido a publicar en el período de dos años 4 artículos en revistas con indexación Thomson Reuters y Scielo. Pensé en destinar uno a una revista de epistemología y metodología de alto impacto y elegí esa. Escribí el artículo en inglés y un poco en español (no tengo redacción fluida en inglés). La universidad puso a mi disposición una traductora que hizo la versión final (Sayago, 2018, p. 4).

Como puede advertirse, el autor reflexiona, concretamente, sobre su habilidad lingüística de escritura, en particular su escritura especializada. En este sentido, registramos dos valoraciones. Por un lado, la expresión “escribí” sugiere, hacia esta destreza lingüística en lengua inglesa, una (+VA) evocada de afecto: satisfacción, puesto que los conocimientos alcanzados le permiten a Sayago producir un texto escrito en dicho idioma. Por el otro, las construcciones “escribí el artículo en inglés y un poco en español” y “no tengo redacción fluida” evocan e inscriben, respectivamente, una (-VA) de afecto: inseguridad, como inseguridad lingüística, respecto de esta misma destreza. Consideramos

que en este segundo pasaje se evalúan las competencias lingüísticas y pragmáticas de Sayago como usuario de inglés, dado que no se trata solo de poder expresarse por escrito en dicho idioma sino, además, de hacerlo empleando el registro científico, en el marco de un género específico que, como tal, también presenta sus particularidades. En otras palabras, estamos frente al uso funcional del inglés en una situación comunicativa académico-científica concreta, como es la de redactar en lengua extranjera –y publicar– un artículo de investigación.

6.3.1 Síntesis parcial

En este tercer eje de análisis, hemos abordado las exposiciones que ofrecen los lingüistas en relación con sus habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 o LE. La siguiente tabla reúne las expresiones y valoraciones registradas en el desarrollo de este apartado:

Tabla 14

Valoraciones registradas en relación con las habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE

Eje de análisis 3: habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE			
Autor	Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
Roberto Bein	competencia comunicativa en español y alemán	(61) no tuve problemas en ese sentido	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (evocada)
	nivel de inglés como LE alcanzado en su educación escolar	(62) discreto	(-VA) apreciación: reacción, calidad (evocada)
		(62) pero me alcanzó para leer	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	nivel alcanzado de francés como LE en los cursos de lectocomprensión de la universidad	(62) me alcanzaron para leer y traducir	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	cursos de italiano como LE	(62) satisfactorios	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
	habilidad lingüística de lectura en catalán	(63) sobre todo como lector	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)

	competencias lingüística y pragmática en francés como lengua segunda	(63) incrementé mis conocimientos de otra manera	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (evocada)
		(63) necesidad del uso cotidiano	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
	necesidad de emplear el francés cotidianamente	(63) muy productiva	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
	conocimientos de portugués	(64) absolutamente insuficientes	(-VA) afecto: insatisfacción (inscripta)
	competencia comunicativa en castellano y alemán	(65) casi ambilingüe en castellano y alemán	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (inscripta)
	capacidad de alternar ambos códigos lingüísticos	(65) no me cueste casi ningún esfuerzo	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (inscripta)
	dominio del lenguaje académico alemán	(65) me cuesta bastante más	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (inscripta)
		(65) no domino tanto	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (inscripta)
	percepción de los cambios producidos en el español como hablante de español	(65) todo el tiempo y de inmediato	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
	percepción de los cambios producidos en el alemán como hablante de alemán	(65) congelado	(-VA) apreciación: impacto (evocada)
Juan Eduardo Bonnin	competencia lingüística en español	(66) me hacía sentir que mis eses escasas y mis erres patinadas eran bien de provinciano	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (evocada)

competencia lingüística en inglés como lengua extranjera	(66) me llevaban una considerable ventaja	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (inscripta)
habilidad lingüística de lectura en inglés y francés como lenguas extranjeras	(66) leía	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
validación oficial internacional de sus conocimientos en inglés y francés como lenguas extranjeras	(66) no tenía certificaciones de ningún de tipo	(-VA) afecto: inseguridad (evocada)
otorgación de una beca <i>Fullbright</i>	(67) obtuve	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
disposición para afrontar la instancia de entrevista	(67) me preparé	(+VA) afecto: seguridad (inscripta)
lengua inglés	(67) lengua vehicular	(+VA) apreciación: valuación, instrumentalidad (inscripta)
otorgación de una beca para cursar en la <i>Universidade Estadual de Campinas</i>	(68) gané	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
habilidad lingüística de lectura en portugués	(68) leía, sin entrenamiento formal	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
desarrollo de sus competencias lingüística y pragmática en portugués como L2	(68) asistí a clases de semántica y análisis del discurso dictadas en portugués	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
competencia lingüística y pragmática en francés como lengua segunda	(68) alternando entre el español y el francés	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (evocada)
competencia lingüística en guaraní	(68) infructuosamente	(-VA) afecto: insatisfacción (inscripta)

		(68) ni siquiera	(-VA) afecto, insatisfacción (inscripta)
	estancia de un año en París	(69) puso a prueba	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
Beatriz Emilce Cagnolati	comunicación oral y escrita en francés como L2	(69) los resultados fueron excelentes	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (inscripta)
	intercambio de experiencias con colegas de Francia	(69) significativos	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
		(70) más que noticias, comprensiones curiosas	(+VA) apreciación: impacto (evocada)
	percepciones transmitidas por su familia acerca de los usos lingüísticos de otras lenguas presentes en el entorno	(70) de tonos diversos	(+VA) apreciación: impacto (evocada)
		(70) aceptadas de las diferencias	(+VA) apreciación: impacto (evocada)
Liliana Daviña	percepciones propias acerca de esos usos lingüísticos que le eran transmitidos	(70) escuché casi con naturalidad	(+VA) afecto: seguridad (inscripta)
	competencia lingüística en español	(70) nunca afectó	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (inscripta)
	habilidades lingüísticas de escuchar y leer en italiano, inglés y portugués	(71) comprendo utilitariamente	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
		(71) no hablo ninguna de ellas	(-VA) afecto: insatisfacción (inscripta)

		(71) menos aún, las escribo	(-VA) afecto: insatisfacción (inscripta)
	producción escrita académica en inglés, italiano o portugués	(71) mínima	(-VA) afecto: insatisfacción (evocada)
Juan Ennis	competencia lingüística en alemán como L2	(72) a pesar de que había alcanzado un nivel inicial solamente	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
	nivel socioeconómico de sus compañeras de clase	(73) de alto nivel económico	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	ausencia de uso cotidiano de vocablos en inglés	(73) confieso que no lo tenía incorporado	(-VA) afecto: inseguridad (evocada)
	uso cotidiano de vocablos en inglés por parte de sus compañeras de clase	(73) me llamaba la atención	(-VA) afecto: inseguridad (evocada)
Mabel Giammatteo	habilidades lingüísticas a la hora de trabajar con textos en inglés como LE	(73) nunca tuve problemas	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
		(73) me movía en ellos como pez en el agua	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
	competencia lingüística y pragmática en inglés como L2	(74) el dominio del inglés	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (inscripta)
		(74) me ayudó muchísimo	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	competencia lingüística y pragmática en inglés en su labor académico-científica	(75) para estar más segura	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (evocada)

	experiencia en contacto con lenguas extranjeras en su actividad profesional	(75) en ninguna de las circunstancias de la vida académica, “la lengua” ha sido un obstáculo	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
	haber sido jurado de una tesis escrita en portugués sin haber aprendido portugués	(75) sin haber estudiado formalmente nunca	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
Sebastián Sayago	habilidad lingüística de lectura en inglés y francés como lenguas extranjeras	(76) leo	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
	habilidad lingüística de escritura académico-científica en inglés	(77) escribí	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
		(77) escribí el artículo en inglés y en español	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (evocada)
	(77) no tengo redacción fluida	(-VA) afecto: inseguridad, inseguridad lingüística (inscripta)	

Como es posible advertir, de un total de 56 valoraciones identificadas, 43 se encuadran dentro del área semántica del afecto y 13, dentro del área semántica de apreciación. A su vez, observamos que al interior de cada área semántica predominan las valoraciones positivas: mientras que en el primer caso registramos 26, en el segundo, se registran 10.

Ocupándonos de las primeras, resulta pertinente destacar que las evaluaciones positivas registradas corresponden, principalmente, a la categoría de satisfacción (17), mientras que las 9 restantes se distribuyen entre las categorías de seguridad lingüística (7) y de seguridad (2). Por el contrario, las valoraciones negativas se dividen, sobre todo, entre las categorías de inseguridad lingüística (8) e insatisfacción (6), y las 3 restantes pertenecen a la categoría de inseguridad. Con respecto al área semántica de apreciación, si bien la cantidad es significativamente menor, 6 de las valoraciones positivas que identificamos se enmarcan en la categoría de impacto, mientras que las otras 4 se ubican en las categorías de valoración (3) y valoración como instrumentalidad (1). Por

último, las únicas 3 evaluaciones negativas dentro de este dominio corresponden a la categoría de impacto (2) y a la de reacción como calidad (1).

Ahora bien, mientras que las valoraciones de apreciación se vinculan con diversos aspectos que los lingüistas destacan en sus discursos de las experiencias que tuvieron con diferentes lenguas, las valoraciones de afecto –(in)satisfacción e (in)seguridad lingüística–, en cambio, se encuentran directamente asociadas a sus competencias en una LE, L2 –o, incluso, L1–, en particular a su competencia lingüística, pero también, dependiendo del caso, a sus competencias pragmática y sociolingüística. En referencia al eje que nos ocupa, este tipo de evaluaciones se realizan a través de expresiones que dan cuenta de las prácticas que los lingüistas pueden llevar a cabo en tanto usuarios de una lengua determinada, así como en función del dominio que tengan de las distintas habilidades lingüísticas. En tal sentido, las habilidades de leer y escuchar son objeto, principalmente, de valoraciones positivas de satisfacción, y es la habilidad de lectura la que mayor cantidad de estas evaluaciones recibe a nivel discursivo, puesto que todos los lingüistas reconocen ser capaces de comprender y, por ende, de acceder a bibliografía especializada en LE.

En relación con las habilidades lingüísticas de hablar y escribir, entre las valoraciones que reciben, prevalecen las que se incluyen dentro de las categorías de (in)seguridad lingüística. Así, en el caso de los autores que manifiestan haber tenido experiencias de inmersión en una L2, predominan las valoraciones de seguridad lingüística y se asocian, fundamentalmente, con ser capaces de comunicarse oralmente y de manera eficaz en diversas situaciones comunicativas, tanto de la vida cotidiana como del ámbito profesional. Si bien la expresión oral también es objeto de evaluaciones de inseguridad lingüística, es la habilidad lingüística de escribir –particularmente escribir en un registro especializado como el académico-científico– la que recibe mayor cantidad de estas últimas valoraciones, así como también de insatisfacción.

En síntesis, mientras que la lectura es la habilidad lingüística que más valoraciones positivas reúne entre los lingüistas en tanto usuarios de lenguas extranjeras, la habilidad lingüística de escribir, en cambio, es objeto, fundamentalmente, de evaluaciones negativas. Asimismo, resulta importante resaltar que el predominio de valoraciones de satisfacción en torno a la comprensión lectora en una LE, especialmente de textos especializados, se condice con la prevalencia de las evaluaciones positivas de valoración como instrumento registradas para el eje de análisis anterior en el que, como vimos, las lenguas referidas –el inglés, sobre todo– constituyen para estos autores una herramienta lingüística fundamental de acceso a bibliografía específica y actualizada dentro del respectivo campo de interés.

6.4. Lenguas de publicación científica

Los pasajes reunidos en este cuarto eje de análisis comprenden las exposiciones que los lingüistas ofrecen en sus relatos con relación a las lenguas en las que publican –o desearían publicar– sus avances científicos. Comenzaremos el desarrollo de este apartado, abordando los fragmentos que pertenecen a la autobiografía lingüística de Bein, quien a este respecto señala:

(78) La mayor parte [de mi producción científica] la escribo en castellano, pero una parte la produzco en alemán (...). El uso de las dos lenguas ha tenido dos causas principales: además de enseñar en la UBA y en otras universidades, fui de 1986 a 2015 profesor de materias de lingüística (gramática, lingüística general, lingüística contrastiva, análisis del discurso) en alemán en el Profesorado y en el Traductorado en Alemán del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” de Buenos Aires. En esa función produje sobre todo material didáctico en alemán. A raíz de mi función en el Lenguas Vivas, pero también por intercambios universitarios, en especial a partir de 1999, **comenzaron a intensificarse** mis contactos con el mundo universitario alemán: dicté seminarios en algunas universidades alemanas y me invitaron a colaborar con publicaciones científicas en alemán. Esto **se incrementó** a partir del desarrollo de mi tesis doctoral en Austria. Tengo la impresión de que esas publicaciones **dan o pueden dar mayor difusión** a la situación lingüística argentina y latinoamericana, en especial del Mercosur (Bein, 2017, p. 3).

Como indica Bein, si bien escribe y publica su producción científica especialmente en español, también la produce en alemán, como resultado de su contacto profesional con la comunidad académica alemana. En este sentido, son varias las expresiones que debemos analizar. Por un lado, la construcción “comenzaron a intensificarse” manifiesta, en torno a sus intercambios universitarios con Alemania, una (+VA) inscripta de apreciación: impacto. Esta misma valoración, también respecto de su colaboración científica en dicha comunidad, es la que se instancia a través del sintagma “se incrementó”. Por su parte, las publicaciones realizadas en alemán reciben, mediante la expresión “dan o pueden dar mayor difusión”, una (+VA) inscripta de apreciación: valuación. No solo se las evalúa en términos de contribución al conocimiento sobre la situación lingüística de nuestro país y continente, sino también como medio que posibilita la comunicación sobre dicha problemática en otras latitudes.

En el pasaje que resta abordar, Bein refiere a la importancia de publicar en lengua portuguesa, si bien reconoce, como hemos observado en el eje anterior, que no tiene la competencia lingüística suficiente para hacerlo:

(79) No lo he hecho porque mis conocimientos de portugués son absolutamente insuficientes para una producción científica en esa lengua –solo he tomado unas pocas clases en cursos de extensión universitaria– pero **me parecería útil hacerlo** con vistas a los intercambios y a la consolidación de una labor conjunta con Brasil (Bein, 2017, p. 3).

El sintagma que señalamos de este pasaje inscribe una (+VA) de afecto: satisfacción hacia el hipotético hecho de realizar producción científica en portugués, puesto que, para el autor, el poder escribir en dicho idioma está ligado al alcance de un objetivo particular que le interesa y hace a su labor como investigador. Respecto de este punto, consideramos pertinente destacar que aquí subyace una valoración de la lengua portuguesa como herramienta de comunicación científica pero, además, como medio de contacto y vinculación con la comunidad académica de Brasil. En tal sentido, podemos advertir un posicionamiento político-lingüístico por parte de Bein, puesto que, teniendo en cuenta el predominio que tiene el español en el ámbito latinoamericano, el autor se inclina por favorecer, de manera estratégica, el empleo del portugués.

Los tres fragmentos que nos ocupan a continuación pertenecen a la autobiografía lingüística de Bonnin y reúnen sus reflexiones en torno a la decisión de publicar su producción científica fundamentalmente en inglés. En el primero de ellos, el autor sostiene:

(80) En 2008, mientras mi tesis doctoral se encontraba en evaluación, decidí transformar uno de sus capítulos en un artículo para enviar a la revista *Discourse & Society*. (...). ¿Por qué **decidí** escribir en inglés? Tenía varios motivos. Uno era **personal**: durante mi carrera académica **había superado** lo que consideraba que habían sido **obstáculos**, tales como ser el primer universitario de mi familia, estudiar Letras (a pesar de venir del campo) y no tener ninguna certificación en lenguas extranjeras. Un segundo motivo era **formativo**: siendo *Discourse & Society* **una de las revistas más prestigiosas** en su campo, quería aprender a escribir ciencia no sólo en otra lengua, sino también en una tradición discursiva distinta y con una audiencia diferente, global y diversa. Una tercera razón era **académica**: en aquel artículo yo proponía lo que consideraba que era un aporte al análisis ideológico de las nominalizaciones (...). En aquel tiempo, la bibliografía hispanoparlante hacía aplicaciones de los estudios de las nominalizaciones, pero no se proponía discutir con ellos. En cambio, la propia *D&S* había publicado un número especial dedicado a ese debate. Finalmente, tuve un **interés profesional**: era en aquel momento becario tipo I de CONICET y esperaba que este artículo **me ayudara a acceder** a una beca posdoctoral y, eventualmente, a la Carrera del Investigador Científico (Bonnin, 2018, p. 2).

Como podemos observar, las expresiones que debemos atender de este primer pasaje son numerosas y se asocian, en su totalidad, con los diferentes aspectos que, para Bonnin, confluyen en su elección de lengua académica. En primer lugar, la voz “decidí” inscribe, precisamente en relación con publicar en inglés, una (+VA) de afecto: seguridad. Esta valoración se sustenta en las (+VA) inscripta de afecto: satisfacción que se instancian, respectivamente, mediante la expresión “personal” y a través del sintagma “había superado”, ambos respecto de haber podido sortear, en el transcurso de su formación de grado, las dificultades que el autor enumera. En relación con este punto, la voz “obstáculos” manifiesta una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, puesto que captura en el discurso de Bonnin el significado que tuvieron para él esos tres factores que menciona:

ser el primer universitario de su familia, estudiar Letras “a pesar de venir del campo” y “no tener ninguna certificación” en idiomas extranjeros.

Si bien las dos últimas cuestiones ya han sido trabajadas en el eje de análisis anterior, aquí serán retomadas en vistas de que el autor vuelve a enfatizarlas en su discurso. Por una parte, el sintagma “a pesar de venir del campo” sugiere que su elección de carrera de grado no se condice con lo que se esperaría de alguien que, inferimos, no proviene de la ciudad. Sin embargo, tengamos en cuenta lo siguiente: Bonnin, en su relato autobiográfico, indica haber nacido en Navarro –ciudad ubicada a poco más de 100 km de Capital Federal–, así como haber vivido –debido a que su padre era empleado bancario– en otras localidades de la Provincia de Buenos Aires, entre ellas Bahía Blanca, uno de los principales centros urbanos al sur de dicha provincia.

En este punto, consideramos que subyace en el discurso del autor una representación que identifica el interior de la provincia directamente con el campo. En este marco discursivo, dicha expresión –“del campo”– no solo engloba y homogeniza una vasta región de nuestro país, con sus diferentes realidades, sino que, además, da por supuesto que sería impensable para sus habitantes elegir una carrera universitaria como Letras. La conjunción de todos estos elementos, sumados a los factores (extra)lingüísticos que notamos en el eje de análisis anterior, explicaría por qué el lingüista se describe a sí mismo como “provinciano”. De este modo, el discurso de Bonnin se sustenta en un estereotipo del campo en el que se actualizarían los antagonismos vinculados a la oposición Buenos Aires-Interior. A la luz de estas consideraciones, entonces, el sintagma “a pesar de venir del campo” implica, hacia su decisión de estudiar Letras, una (-VA) evocada de afecto: inseguridad. Esta misma evaluación se realiza mediante la construcción “no tener ninguna certificación”, en torno al último de los “obstáculos” que menciona el lingüista, es decir, la falta de validación oficial de su competencia en lenguas extranjeras, particularmente en inglés.

Habiendo finalizado el análisis de las voces asociadas a la razón “personal” de su elección de lengua académica, debemos ahora ocuparnos de aquellas que se vinculan con el motivo “formativo”, voz que instancia, en relación con su deseo de producir en otra lengua y otra tradición discursiva, una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción. En la misma línea, la construcción “una de las revistas más prestigiosas” expresa una (+VA) inscripta de apreciación: valuación, hacia *Discourse & Society*. Se trata de una publicación que, por considerarse influyente en el campo, otorga la misma cualidad a los trabajos que se difunden a través de ella –y a sus autores–. En directa vinculación con este aspecto, el sintagma “audiencia diferente, global y diversa” sugiere, en torno al inglés, una (+VA) evocada de apreciación: valuación como instrumentalidad. Decidir escribir en esta lengua con el objetivo específico de alcanzar un público por fuera de los límites de la comunidad científica hispanohablante no solo supone concebir el inglés como la herramienta comunicativa que le

posibilita a Bonnin lograr su propósito, sino que, además, refuerza la representación de esta lengua como *lingua franca* de comunicación de la ciencia en el ámbito internacional.

La siguiente razón que presenta Bonnin para fundamentar su decisión lingüística es “académica”, voz que inscribe una (+VA) de afecto: satisfacción acerca de su contribución al análisis ideológico de las nominalizaciones, ya que continúa vinculándose con los distintos logros que el autor se propone alcanzar, ahora en pos de su objetivo mayor. A este respecto, el sintagma “interés profesional” instancia también una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción, con relación al último motivo que expone: estar en condiciones de ser beneficiado con una beca posdoctoral para luego poder presentarse a carrera de investigador en CONICET. Esta misma valoración se expresa, finalmente, en la construcción “me ayudara a acceder”, asociada en el discurso al artículo que Bonnin decidió escribir en inglés para la revista *D&S*.

Para cerrar el análisis del presente pasaje, consideramos pertinente mencionar que en esta última motivación del lingüista subyace la importancia que le otorga CONICET a la publicación de artículos en inglés y en revistas internacionales indexadas, tanto para el ingreso como para la promoción (Beigel, 2018). En efecto, Beigel sostiene que aquí radica una de las tensiones históricas entre CONICET y las universidades nacionales. Mientras que “la globalización académica estimuló el auge de la indexación y los indicadores bibliométricos dentro del Conicet, primero en las ciencias exactas y naturales y más tarde en las ciencias sociales y humanas” (2018, p. 20), la larga tradición de autonomía universitaria, por el contrario, “constituye un factor determinante en la refracción de estas tendencias mundiales para una parte significativa del profesorado universitario” (2018, p. 21). De acuerdo con Beigel, esto se debe a que el Consejo de Rectores de las universidades nacionales tiene directa influencia en las políticas públicas destinadas a la educación superior, así como un gran peso en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), única agencia habilitada para otorgar la validación universitaria. En consecuencia, los docentes-investigadores publican sobre todo en español y en revistas nacionales no indexadas, aspecto que se observa, principalmente, al interior de las áreas de Ciencias sociales y Humanidades.

En el fragmento que sigue, Bonnin se ocupa del proceso de escritura del que sería, hasta el momento de producir el texto que analizamos, el último libro publicado de su autoría:

(81) Mi último libro, *Discourse and mental health: voice, inequality and resistance in medical settings* (Routledge, 2018) fue concebido y escrito en inglés, en primer lugar, como un **desafío personal** y, en segundo lugar, porque casi la totalidad de mis lecturas y análisis sobre el tema fueron realizados en esa lengua. Para la redacción de uno de sus capítulos, sin embargo, traduje pasajes de un artículo publicado en español en colaboración con M. Vilar (Bonnin, 2018, p. 2).

Por un lado, el sintagma “concebido y escrito en inglés” evoca, hacia su competencia lingüística y pragmática en esta lengua, una (+VA) de afecto: seguridad, como seguridad lingüística. Dicha expresión permite dar cuenta de la habilidad de escritura de Bonnin en inglés, especialmente en el empleo del lenguaje especializado de su disciplina, puesto que, como investigador, pudo crear un libro enteramente en dicho idioma. Por otro lado, pero en estrecha vinculación, su propósito de pensar y redactar un libro en lengua inglesa recibe, a través de la expresión “desafío personal”, una (+VA) inscripta de afecto: seguridad. La realización de esta tarea significa para el lingüista no solo una nueva instancia de superación de las dificultades que enumera en el pasaje anterior, sino, además, el sentir la confianza en sí mismo de ser capaz de lograrlo. En otras palabras, este volumen puede comprenderse como un logro profesional de Bonnin, pero además como una forma de probarse a sí mismo –e incluso a quienes pudiesen llegar a cuestionarle el no tener validación oficial de sus conocimientos– que es un usuario competente en inglés como LE.

El último pasaje que abordaremos de su autobiografía lingüística se centra en cómo Bonnin distribuye el empleo del inglés y del español al momento de escribir sus producciones científicas:

(82) Aunque no esperaba comenzar a publicar regularmente en otra lengua, desde entonces lo he hecho con frecuencia, y la mayor parte de los artículos científicos con referato que he publicado hasta ahora se escribieron en esa lengua [inglés], además de unos pocos capítulos de libro. Mi producción en español, por el contrario, incluye una mayor cantidad de libros (como autor y como editor) y capítulos de libros que de artículos científicos. Esta especialización lingüística de los géneros científicos es **estratégica**, puesto que mis temas y métodos de investigación **tienen poca circulación** en el ámbito hispanoparlante (y por ello escribo principalmente –aunque no exclusivamente– para revistas publicadas en inglés) y, en cambio, mis trabajos dirigidos a un público menos especializado (libros y capítulos de libro) son publicados en castellano, con la intención de generar interés en nuestro ámbito al respecto (Bonnin, 2018, p. 2).

Como podemos observar, Bonnin dispone de dos lenguas de comunicación científica, pero la elección de cada una depende de qué tipo de publicación se trate así como de su alcance. Para comenzar, la voz “estratégica” manifiesta una (+VA) inscripta de apreciación: impacto, puesto que plasma en el discurso del autor el rol transversal y decisivo que asume la especialización lingüística a la que refiere en la comunicación de su producción científica. A su vez, la construcción “tienen poca circulación” inscribe una (-VA) de apreciación: impacto hacia las problemáticas de estudio investigadas por Bonnin, ya que el hecho de ser temas poco abordados en el ámbito hispanohablante se presenta como el motivo principal para decidir realizar sus contribuciones a dicho campo directamente en inglés. Por último, el sintagma “con la intención de generar interés” evoca una (+VA) de apreciación: valuación como instrumentalidad, en torno al español, debido a que es la

lengua en la que Bonnin elige publicar aquellos trabajos que irán dirigidos a una audiencia no experta en su área de estudio y a la cual se quiere atraer.

Nuevamente, advertimos que en estas elecciones de lengua subyace la representación del inglés como herramienta comunicativa primordial que posibilita la transmisión y difusión de los aportes científicos en la comunidad académico-científica internacional. Por el contrario, el empleo del español como lengua de comunicación científica se limita solo al público hispanoparlante.

Las reflexiones que atenderemos a continuación pertenecen a la autobiografía lingüística de Cagnolati, quien al expresarse en torno a las lenguas en las que lleva a cabo su labor, señala:

(83) A modo de síntesis, mis actividades se han desarrollado en francés o español, indistintamente, en particular en el ámbito de la enseñanza de la traducción (Cagnolati, 2017, p. 4).

Son dos las lenguas que emplea Cagnolati en el marco de sus ocupaciones académico-científicas: el español y el francés. En tal sentido, la expresión “indistintamente” implica una (+VA) evocada de afecto: satisfacción, en referencia al uso que la autora hace de cada una ellas. Dado que Cagnolati no manifiesta inclinarse por ninguna de las dos lenguas en particular, podemos considerar la posibilidad de que ambas le resultan herramientas comunicativas igual de disponibles para un mismo fin. En otras palabras, su elección de una u otra lengua no parece estar definida por una razón específica, a diferencia de lo sí que acabamos de observar, por ejemplo, en la experiencia de Bonnin.

El fragmento que sigue corresponde al relato autobiográfico de Ennis, quien en relación con las lenguas en las que publica sus contribuciones, señala:

(84) La mayor parte de mis publicaciones son en español, por **decisión, posibilidad y necesidad**. He tenido la oportunidad de escribir y publicar –o bien de presentar ponencias o conferencias– de manera individual o conjunta artículos en alemán, inglés y francés. Normalmente, supongo que el público primariamente interesado en mi producción será el hispanohablante, por lo que **me parece más práctico** escribir en esa lengua. Generalmente, la elección de lengua depende del contexto, y en algún punto también, si bien no me desagradaba utilizar otras lenguas, dentro de la medida de mis posibilidades, y creo que eso puede traducirse en otras vías, alcances y lecturas, **me parece también adecuado privilegiar** el español como lengua de intercambio académico (Ennis, 2018, p. 2).

Como indica Ennis, es el español la lengua en la que elige comunicar sus avances científicos, si bien reconoce que también ha publicado, así como presentado trabajos, en otras lenguas. Por un lado, con respecto a su elección del español como lengua de comunicación científica, debemos ocuparnos de las tres primeras expresiones resaltadas, que se asocian a su quehacer como investigador y al ámbito en el que desarrolla su labor. Para comenzar, la voz “decisión” manifiesta una (+VA) inscripta de afecto: seguridad, ya que permite dar cuenta de que la elección de Ennis

por el español es fruto de reflexión y posterior convicción sobre la posición asumida. Asimismo, y vinculadas a este mismo punto, las voces “posibilidad” y “necesidad” inscriben, respectivamente, una (+VA) de afecto: satisfacción en relación con los intereses que lo involucran como lingüista, así como el contexto en el que se inserta su práctica científica. Finalmente, esta misma evaluación es la que recibe la decisión de publicar en español a través del sintagma “me parece más práctico”. Escribir la mayor parte de sus trabajos en esta lengua se fundamenta en que sus aportes van dirigidos, sobre todo, a la comunidad académico-científica hispanohablante. En este sentido, producir en español resulta la manera más efectiva que encuentra Ennis para poder llegar a la audiencia que le interesa.

Por otro lado, al centrarnos en las expresiones asociadas con el empleo de otros idiomas que no sean el español advertimos lo siguiente: en primer lugar, la construcción de polaridad negativa “si bien no me desagrada” evoca, respecto de este último punto, una (+VA) de afecto: satisfacción. El uso del inglés, el francés y el alemán se vincula directamente con las actividades e intereses que lo involucran como investigador por fuera del ámbito hispanoparlante y, a pesar de que Ennis no se expresa en torno a su competencia comunicativa en dichas lenguas –más allá de lo señalado previamente sobre su desempeño en alemán–, podemos inferir que se trata de idiomas en los que se siente cómodo publicando. En esta misma línea de sentido, el sintagma “otras vías, alcances y lecturas” sugiere, hacia esas otras lenguas, una (+VA) evocada de apreciación: valoración como instrumentalidad. Así como el español es la herramienta comunicativa mediante la cual el lingüista no solo transmite sus avances, sino que a la vez accede a los aportes realizados en el ámbito hispanohablante, las otras lenguas también constituyen herramientas comunicativas que permiten el contacto y la colaboración con otras comunidades científicas. Por último, la expresión “me parece adecuado privilegiar” manifiesta, en relación con emplear el español como “lengua de intercambio académico”, una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción. Consideramos que la elección de Ennis en favor del español no solo se sustenta en que es la lengua de la comunidad académico-científica en la que se enmarca su labor, sino también en su intención, como investigador, de reforzar para el español una función en la que, actualmente, predomina el uso del inglés.

Para finalizar el abordaje de este cuarto eje de análisis, debemos atender las reflexiones expuestas por Sayago. En el primero de los tres pasajes que trabajaremos, el lingüista sostiene:

(85) Salvo un artículo que publiqué en inglés, todos los demás fueron publicados en español. No descarto volver a publicar en inglés o en otra lengua (tal vez, portugués), pero, sinceramente, pienso de manera natural en la publicación en español (Sayago, 2018, p. 4).

Si bien la lengua en la que Sayago escribe la mayoría de su producción es el español, indica que volvería a publicar en otras lenguas –inglés y portugués se presentan como sus opciones disponibles–. A este respecto, la construcción de polaridad negativa “no descarto volver a publicar” implica una (+VA) evocada de afecto: satisfacción. Al igual que lo observado en el caso de Ennis, quien también elige escribir fundamentalmente en español, pensar en la posibilidad de comunicar sus avances en otras lenguas se asocia con su participación y la oportunidad de intercambio con otros ámbitos académicos-científicos.

En cuanto al hecho de que casi la totalidad de sus contribuciones fueron escritas en español, el sintagma “pienso de manera natural” evoca una (+VA) de afecto: satisfacción. Si bien Sayago no profundiza sus argumentos, consideramos que subyace a esta concepción de producir en lengua española tanto el factor de que se trata de su L1 como también el hecho de que su labor se inserta y va dirigida a la comunidad científica hispanoparlante. En tal sentido, el español constituye la lengua en que el autor desarrolla diariamente su práctica investigativa y el principal instrumento de socialización de sus avances.

En el segundo de los fragmentos, Sayago se ocupa del motivo que lo llevó a publicar uno de sus trabajos en inglés:

(86) Podría no haber elegido una revista en lengua inglés, pero elegí una en esa lengua para publicar un trabajo de reflexión metodológica despojado de “color local” de algún análisis (Sayago, 2018, p. 4).

Como es posible advertir, la expresión “despojado de color local” sugiere una (+VA) evocada de apreciación: valuación como instrumentalidad, en torno al inglés, evaluación a la que subyacen dos tipos de representaciones de esta lengua, estrechamente vinculadas entre sí. Por un lado, el inglés como *lingua franca* de la ciencia, es decir, en tanto instrumento de comunicación que asegura la difusión del conocimiento más allá de las fronteras nacionales. Por el otro, el inglés como una lengua que, al ser empleada a nivel global, su vinculación con un país o una nacionalidad determinada se ha ido desvaneciendo en el imaginario colectivo para pasar, en consecuencia, a concebirse como un idioma esencialmente no marcado, de todos y de nadie a la vez: en otras palabras, anónimo (Woolard, 2007).

El último pasaje que resta analizar de la autobiografía de Sayago remite a su deseo de presentar una contribución para alguna revista de Brasil:

(87) Agrego que considero la posibilidad de publicar en alguna revista de Brasil (tal vez en portugués) porque **me interesa compartir** mis ideas acerca del análisis materialista del discurso en un ámbito en el que esa tradición es **muy fuerte** (Sayago, 2018, p. 4).

Por un lado, la construcción “me interesa compartir” inscribe, precisamente respecto de la posibilidad de producir un artículo para revistas especializadas de Brasil, una (+VA) de afecto: satisfacción. Por otro lado, el sintagma “muy fuerte” manifiesta, hacia el desarrollo de su línea de estudio en dicho país, una (+VA) inscripta de apreciación: impacto. Ahora bien, teniendo en cuenta que escribir en portugués no es una condición excluyente para contribuir en la comunidad científica de Brasil, el hecho de que Sayago contemple la posibilidad de escribir ese futuro trabajo en portugués podría significar una suerte de desafío personal, sobre todo si consideramos que muchas de las lecturas que realiza sobre su campo de estudio están publicadas en esta lengua.

6.4.1 Síntesis parcial

El eje que acabamos de presentar abordó las consideraciones que expresan los lingüistas con relación a las lenguas en las que publican –o desearían publicar en un futuro– sus contribuciones científicas. En tal sentido, refieren al alemán, el español, el inglés y el portugués. La tabla que presentamos a continuación comprende las expresiones y valoraciones registradas en el análisis realizado:

Tabla 15

Valoraciones registradas respecto de las lenguas de publicación científica

Eje de análisis 4: lenguas de publicación científica			
Autor	Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
Roberto Bein	intercambios universitarios con Alemania	(78) comenzaron a intensificarse	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
		(78) se incrementó	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
	publicaciones realizadas en alemán	(78) dan o pueden dar mayor difusión	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
	publicar en portugués	(79) me parecería útil hacerlo	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)

	decisión de publicar en inglés	(80) decidí	(+VA) afecto: seguridad (inscripta)
	primer motivo para tomar su decisión	(80) personal	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	superación de dificultades	(80) había superado	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	ser el primer universitario de la familia, estudiar Letras (a pesar de venir del campo), falta de validación oficial en lengua extranjera	(80) obstáculos	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	elección de estudiar Letras	(80) a pesar de venir del campo	(-VA) afecto: inseguridad (evocada)
Juan Eduardo Bonnin	falta de validación oficial en lenguas extranjeras	(80) no tener ninguna certificación	(-VA) afecto: inseguridad (evocada)
	segundo motivo para tomar su decisión	(80) formativo	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	revista <i>Discourse & Society</i>	(80) una de las revistas más prestigiosas	(+VA) apreciación: valuación (inscripta)
	inglés	(80) audiencia diferente, global y diversa	(+VA) apreciación: valuación, instrumentalidad (evocada)
	tercera razón para tomar su decisión	(80) académica	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	cuarto motivo para tomar su decisión	(80) interés profesional	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)

	artículo que decidió escribir en inglés para la revista <i>D&S</i>	(80) me ayudara a acceder	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	libro de su autoría, <i>Discourse and mental health: voice, inequality and resistance in medical settings</i> (2018)	(81) concebido y escrito en inglés (81) desafío personal	(+VA) afecto: seguridad, seguridad lingüística (evocada) (+VA) afecto: seguridad (inscripta)
	especialización lingüística de los géneros	(82) estratégica	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
	temas y métodos de investigación trabajados	(82) tienen poca circulación	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	el español como lengua para publicar trabajos no especializados	(82) con la intención de generar interés	(+VA) apreciación: valuación, instrumentalidad (evocada)
<hr/>			
Beatriz Emilce Cagnolati	empleo del francés y el español en sus actividades académicas	(83) indistintamente	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
<hr/>			
		(84) decisión	(+VA) afecto: seguridad (inscripta)
		(84) posibilidad	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
Juan Ennis	elección de publicar en español	(84) necesidad	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
		(84) me parece más práctico	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	emplear español como lengua de intercambio académico	(84) me parece adecuado privilegiar	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)

	utilizar otras lenguas	(84) si bien no me desagrada	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
	otras lenguas de publicación	(84) otras vías, alcances y lecturas	(+VA) apreciación: valuación, instrumentalidad (evocada)
	publicar en otras lenguas que no sean español	(85) no descarto volver a publicar	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
	publicación en español	(85) pienso de manera natural	(+VA) afecto: satisfacción (evocada)
Sebastián Sayago	inglés	(86) despojado de color local	(+VA) apreciación: valuación, instrumentalidad (evocada)
	publicar en alguna revista de Brasil	(87) me interesa compartir	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
	desarrollo de su línea de estudio en Brasil	(87) muy fuerte	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)

Al ocuparnos de las valoraciones registradas en este cuarto eje de análisis, 34 en total, observamos que vuelven a distribuirse entre las áreas semánticas de afecto (22) y apreciación (12), así como también que predominan de manera significativa las evaluaciones con carga positiva (30).

Por un lado, en relación con la primera de las dos áreas, se destaca la prevalencia de las valoraciones correspondientes a la categoría de satisfacción (16). Estas se expresan, en el discurso de los lingüistas, en torno a aspectos vinculados con los intereses y objetivos que los involucran como investigadores, para cuyo alcance la elección de lengua que realizan cobra especial importancia. Por otro lado, respecto de las evaluaciones enmarcadas en el área semántica de apreciación, resaltamos que la mayoría (8) se dividen entre las categorías de impacto (4) y de valuación como instrumentalidad (4). Mientras que las primeras se asocian con cuestiones que los autores rescatan como significativas en torno a sus experiencias y elecciones de lengua, las segundas evalúan las lenguas en las que los lingüistas publican o desearían publicar, considerándolas en sí

mismas una herramienta comunicativa que no solo posibilita la difusión de sus avances, sino también el vínculo con otras comunidades académico-científicas.

Ahora bien, habiendo expuesto cómo se distribuyen las valoraciones en el presente eje de análisis, nos interesa atender a las cuestiones que subyacen en las elecciones de lengua identificadas. Mientras que el español es considerado la herramienta comunicativa principal al interior del país y en la región, tanto para transferir los propios avances científicos como para difundir a un público no especializado el área de estudio particular, el inglés, en cambio, es la única lengua cuya elección responde al propósito de llegar a la comunidad científica internacional. En este sentido, se presenta en el discurso como la herramienta comunicativa fundamental para transmitir un conocimiento que no solo es especializado, sino que además se pretende universal. Se refuerza así la ideología lingüística en torno del inglés como *lingua franca* de la ciencia y, por ende, como lengua no marcada.

En este punto, resulta pertinente remitirnos a los aportes realizados por Woolard (2007) en relación con el español y dos sistemas ideológicos muy frecuentes entre las ideologías lingüísticas predominantes en occidente: el “sistema de la autenticidad” y el “sistema del anonimato”. En ambos se sostiene la autoridad lingüística de una lengua. Por un lado, la autenticidad se entiende como “la expresión genuina y esencial de una comunidad o de un yo (...). Como ideología lingüística, la autenticidad sitúa el valor de una lengua en su asociación con una comunidad concreta y como expresión de su espíritu” (Woolard, 2007, p. 131). En tal sentido, está profundamente arraigada en un lugar y su valor es local. Para que una variedad de lengua sea auténtica “debe ser claramente de «algún lugar» en la conciencia de los hablantes” (Woolard, 2007, p. 131). La ideología de la autenticidad, actualmente, está asociada con las lenguas minoritarias y las variedades no estándar. Por el contrario, el anonimato constituye “uno de los fundamentos ideológicos de la autoridad política de la esfera pública burguesa y del público moderno. En este contexto contemporáneo, el «público» incluye a todo el mundo, pero no como individuos sino como abstracción (...), como una voz general y común” (Woolard, 2007, p. 133). En tanto ideología lingüística, el anonimato se vincula con las lenguas hegemónicas, las variedades estándar. Que una lengua base su autoridad lingüística en el anonimato implica que “está” y que “es” desarraigada, no local y, en consecuencia, no marcada: “Según este razonamiento, las lenguas públicas, precisamente por no pertenecer a «nadie en particular», pueden representar a todos y ser usadas igualmente por todos. Se nos representan abiertas y disponibles” (Woolard, 2007, p. 133). Esta ideología, a su vez, es la que permite que se naturalice la posición dominante de una lengua sin cuestionarla.

En relación con la cuestión que nos ocupa en el presente eje –las lenguas en las que los lingüistas publican sus aportes científicos–, consideramos que en el conjunto de los discursos

analizados, la representación que se construye del inglés refuerza su autoridad lingüística basada en el anonimato, puesto que no solo se concibe como la lengua que garantiza el acceso a una audiencia global, sino que, además, es una lengua que le otorga la cualidad de “dado”, “objetivo”, “universal” al conocimiento científico que se transmite a través de su empleo. Por el contrario, la imagen que se construye del español se sustenta en su autenticidad, en ser la lengua local, la que se emplea para alcanzar al público científico de la región. Si bien entre los lingüistas trabajados esta elección implica privilegiar el español por sobre otras lenguas en sus publicaciones, su empleo, no obstante, se limita solo al ámbito hispanohablante.

6.5. Sistema de publicación científica

El eje que cierra el análisis presentado en este segundo capítulo reúne las reflexiones que ofrece Sayago acerca del actual sistema de publicación científica. El autor, único de los lingüistas trabajados que se expresa a este respecto, sostiene:

(88) **Me gusta** que haya tantas revistas de acceso abierto y que los trabajos circulen en el ámbito latinoamericano (...). Me parece una contradicción que, en Europa, los analistas críticos del discurso publiquen en revistas de acceso limitado. Creo que es contradictorio que los analistas críticos del discurso publiquen en revistas de acceso limitado porque ellos analizan (y critican) **las restricciones que pesan** sobre las condiciones de circulación de ciertos discursos, en especial los que **pueden contribuir a cambiar la sociedad**. Entonces, sabiendo que la suscripción a esas revistas es **muy cara** para un investigador **del tercer mundo, mantienen un negocio editorial que reproduce la asimetría social que objetan**. Prefiero el sistema de acceso abierto porque creo que el conocimiento **debe ser difundido de la manera más democrática y abierta posible**, aunque sus revistas no tengan el factor de impacto que tienen las otras. Entiendo que el problema está en el sistema editorial (en última instancia en **la organización capitalista de la academia**), no en la lengua. Hay muchos lingüistas de habla inglesa o francesa que **se esmeran en ofrecer gratis** sus trabajos en sus páginas personales. Creo que, **desde una perspectiva decolonial**, la multiplicación de revistas de acceso abierto **posibilita un salto cualitativo** en la producción de conocimiento. Durante mucho tiempo, el flujo fue principalmente de Norte a Sur. Ahora, circulan de un modo más multipolar en el Sur (Sayago, 2018, p. 4).

Con el fin de abordar las numerosas expresiones que debemos atender en este pasaje, nos parece necesario comenzar por establecer el lugar desde el que se manifiesta Sayago como investigador. Este aspecto lo encontramos explicitado en el sintagma “desde una perspectiva decolonial”, expresión que realiza, precisamente hacia el posicionamiento que decide introducir y asentar el autor en su discurso, una (+VA) inscripta de apreciación: impacto.

En términos sucintos, el decolonialismo (Vargas Soler, 2011) constituye una propuesta latinoamericana de carácter epistémico, teórico y metodológico cuyos objetivos son los de entender las relaciones de poder/dominio en el espacio-tiempo, así como de alcanzar “la superación de la

matriz histórica-colonial de poder y la liberación de los sujetos sub-alternos de esa matriz” (Vargas Soler, 2011, p. 48). No solo pone en cuestión la eficacia de las teorías sociales modernas y contemporáneas para dar cuenta de las realidades (socioeconómicas y culturales), sino también su responsabilidad en la “reproducción de la colonialidad del conocimiento a través del empleo de métodos y categorías modernas que, al cerrarse en la tradición europea occidental, dominante e imperial, ignoran, invisibilizan y subalternizan otras epistemes u otros modos de conocimiento y significación” (Vargas Soler, 2011, p. 48).

Con respecto a la problemática que nos ocupa –el actual sistema de publicación científica–, esta perspectiva decolonial implica tomar consciencia de que los centros de poder –identificados, principalmente, con Estados Unidos y con la Europa occidental– monopolizan y, en muchos casos, silencian la producción científica proveniente de otras regiones más periféricas, hecho que repercute negativamente en la visibilidad y el (auto)reconocimiento de la ciencia allí producida (Sánchez-Tarragó *et al.*, 2015). En otras palabras, el decolonialismo conlleva un posicionamiento crítico frente a la naturalización de que la producción intelectual euro-norteamericana constituye la ciencia y el conocimiento universal, concepción que relega el pensamiento del hemisferio sur al estatus de “saber localizado” y pierde de vista el hecho fundamental de que el conocimiento producido en Europa y Estados Unidos también es local.

En este marco, no puede ignorarse que la producción y difusión de dicho conocimiento “universal” se sustenta en un sistema de evaluación de la ciencia construido sobre la base de procesos de mercantilización, así como en la alianza existente entre los sistemas bibliométricos y el campo editorial especializado. La mayor parte de las revistas indexadas de corriente principal son editadas por grandes editoriales comerciales y empresas de divulgación científica, vinculadas con sistemas como *Web of Science*, *Scopus*, entre otros. Estos sistemas, en los que una ínfima minoría de revistas pertenece a contextos no anglófonos y no comerciales, han logrado la universalización de sus criterios de medición y distorsionado, en consecuencia, el proceso de comunicación científica (Beigel, 2013; Beigel y Gallardo, 2021; Sánchez-Tarragó *et al.*, 2015).

Frente a este complejo panorama, se vuelve necesario mirar hacia la ciencia producida dentro de la región latinoamericana “con una visión pluricultural e integradora desde condiciones de mayor igualdad, y teniendo en cuenta los contextos sociales e institucionales, así como la valorización de los conocimientos aquí producidos” (Sánchez-Tarragó *et al.*, 2015, p. 198). A este fin apuntan, precisamente, los proyectos generados desde hace dos décadas como Latindex, SciELO y RedAlyC. Estos sistemas de información contribuyen no solo al fortalecimiento de las revistas nacionales y a la adopción de estándares de calidad distintos de los provenientes del *centro*, sino también a la implantación de políticas de lenguaje que refuerzan el plurilingüismo, con el fin de

posibilitar un acceso más amplio e igualitario a los aportes científicos publicados en lenguas diferentes del inglés, y otorgarles, de esta manera, una mayor visibilidad regional e internacional.

En el marco de estas consideraciones subyacentes en el discurso de Sayago, es posible advertir que, en el pasaje presentado, se lleva a cabo una oposición entre los dos sistemas referidos de producción y acceso al conocimiento científico, sistemas que reciben distintas valoraciones. Por un lado, las expresiones “me gusta” y “prefiero” manifiestan, hacia el sistema de acceso abierto, una (+VA) inscripta de afecto: satisfacción. A este respecto, debemos considerar que la elección del lingüista por dicho sistema de circulación del conocimiento se produce desde su lugar de investigador “del tercer mundo”, sintagma mediante el que se realiza, a su vez, en este marco discursivo, una (-VA) inscripta de apreciación: poder, puesto que presenta la posición desfavorable –especialmente en términos económicos– que un científico latinoamericano, como Sayago, ocupa en las relaciones hegemónicas que caracterizan la dinámica mundial. Precisamente, y como una de las dificultades que se deben afrontar desde ese lugar, la expresión “muy cara” inscribe, respecto de la suscripción que exigen las revistas de acceso limitado, una (-VA) de apreciación: impacto.

Ahora bien, los motivos de la elección de Sayago por el sistema de acceso abierto residen en los beneficios que supone, de acuerdo con el autor, para la comunidad científica. En tal sentido, la construcción “debe ser difundido de la manera más democrática y abierta posible” realiza, hacia la transmisión del conocimiento mediante dicho sistema, una (+VA) inscripta de apreciación: poder, desde una posición de resistencia, ya que constituye una clara oposición a las prácticas y valores imperantes provenientes del sistema científico editorial impuesto desde el *centro*. Asimismo, a través del enunciado “posibilita un salto cualitativo”, advertimos una (+VA) inscripta de apreciación: impacto, también en relación con los efectos positivos de la cada vez mayor presencia del sistema de acceso abierto en la comunicación científica. En este punto, nos parece pertinente mencionar que aquí se remite, implícitamente, al hecho de que el sistema de publicación dominante prioriza criterios de producción y citación que no necesariamente reflejan la calidad intrínseca de las contribuciones. En consecuencia, lleva a los científicos, tanto del *centro* como de la *periferia*, a tratar de “lograr los niveles requeridos de productividad y citas y a competir por puntos en el mercado académico, dejando atrás otras consideraciones como la utilidad o impacto real de su contribución” (Sánchez-Tarragó *et al.*, 2015, p. 195). Teniendo en cuenta estas consideraciones, el actual sistema de publicación científica es objeto, mediante la expresión “organización capitalista de la academia”, de una (-VA) inscripta de apreciación: impacto.

Para finalizar, Sayago también se expresa en torno a quienes participan de estos dos sistemas. Por un lado, el sintagma “una contradicción” y la voz “contradictorio”, realizan (-VA) evocada de juicio: sanción social como veracidad, con respecto a los analistas críticos del discurso que publican

sus contribuciones en revistas de acceso limitado. Esta misma valoración, en relación también con dichos investigadores, se inscribe por medio del enunciado “mantienen un negocio editorial que reproduce la asimetría social que objetan”. En estrecha vinculación con este punto, el sintagma “restricciones que pesan” manifiesta una (-VA) inscripta de apreciación: impacto, respecto de los obstáculos que encuentran determinadas voces para hacerse escuchar en la sociedad de hoy –a las que tales científicos pretenderían darles lugar–. Finalmente, la construcción “los que pueden contribuir a cambiar la sociedad” expresa, hacia esas voces que se esfuerzan por hacerse oír, una (+VA) inscripta de apreciación: impacto.

Por otro lado, los lingüistas anglosajones o franceses que sí permiten el acceso libre a sus publicaciones reciben, mediante la construcción “se esmeran en ofrecer gratis sus trabajos”, una (+VA) inscripta de juicio: sanción social como veracidad. Sayago los considera investigadores que, a diferencia de los anteriores y conscientes de las desigualdades del sistema imperante, deciden actuar en consecuencia y modificar sus prácticas, en lugar de continuar reproduciendo las que solo favorecen a unos pocos.

6.5.1 Síntesis parcial

La tabla que se brinda a continuación reúne las expresiones valorativas que hemos registrado en este pasaje de la autobiografía lingüística de Sayago, respecto del actual sistema de publicación científica:

Tabla 16

Valoraciones registradas en torno al sistema de publicación científica

Eje de análisis 5: sistema de publicación científica			
Autor	Entidad discursiva valorada	Expresión valorativa	Clasificación de la valoración
	posicionamiento desde el que se expresa	(88) desde una perspectiva decolonial	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
Sebastián Sayago	sistema de publicación de acceso abierto	(88) me gusta	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)
		(88) prefiero	(+VA) afecto: satisfacción (inscripta)

	(88) posibilita un salto cualitativo	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)
lugar geopolítico en el que se encuentra como científico de Latinoamérica	(88) del tercer mundo	(-VA) apreciación: poder (inscripta)
suscripción a las revistas de acceso limitado	(88) muy cara	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
difusión del conocimiento en el sistema de acceso abierto	(88) de la manera más democrática y abierta posible	(+VA) apreciación: poder (inscripta)
sistema de publicación científica predominante	(88) organización capitalista de la academia	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
	(88) me parece una contradicción	(-VA) juicio: sanción social, veracidad (evocada)
analistas críticos del discurso que publican sus contribuciones en revistas de acceso limitado	(88) contradictorio	(-VA) juicio: sanción social, veracidad (evocada)
	(88) mantienen un negocio editorial que reproduce la asimetría social que objetan	(-VA) juicio: sanción social, veracidad (inscripta)
condiciones de circulación de ciertos discursos	(88) restricciones que pesan	(-VA) apreciación: impacto (inscripta)
circulación de ciertos discursos	(88) los que pueden contribuir a cambiar la sociedad	(+VA) apreciación: impacto (inscripta)

lingüistas anglosajones o franceses que sí permiten el acceso libre a sus publicaciones	(88) se esmeran en ofrecer gratis sus trabajos	(+VA) juicio: sanción social, veracidad (inscripta)
---	--	---

Como se advierte a partir de la tabla que presentamos, de las 14 valoraciones identificadas, 8 corresponden al área semántica de apreciación y, dentro de ella, se destacan las evaluaciones de impacto (6), de las cuales 3 son positivas y 3 son negativas. Las primeras 3 rescatan en el discurso de Sayago aspectos vinculados al sistema abierto de publicación científica, al que se caracteriza como más democrático y con libre circulación de trabajos de calidad. Las segundas 3, por el contrario, capturan aspectos que se asocian con el sistema de acceso limitado. En tal sentido, se enfatiza su visión de la productividad en términos cuantitativos, así como su organización asimétrica y, por ende, restringida.

Por último, resulta importante mencionar que, de las 4 valoraciones de juicio de sanción social registradas, las 3 evaluaciones negativas se asocian a los investigadores –concretamente, analistas del discurso– que reproducen las prácticas desiguales del sistema de acceso limitado, mientras que la única valoración positiva se expresa en torno a quienes, aún ubicados en el *centro*, deciden dejar sus contribuciones disponibles en libre acceso.

6.6. Conclusiones parciales

Así como destacamos en 5.5 respecto de los lingüistas españoles, el abordaje discursivo que llevamos a cabo en esta segunda instancia permitió registrar las distintas lenguas referidas por los lingüistas argentinos, las experiencias y elecciones con las que estas se vinculan –ya sea por razones personales o de la propia labor–, como también las diversas problemáticas –lingüísticas y aquellas que superan los límites del propio campo– con las que dichas vivencias aparecen asociadas, de manera implícita o explícita, en sus discursos. En estrecha relación con este punto, resulta pertinente señalar que fue posible comprobar, a partir del análisis desarrollado, la validez de la autobiografía lingüística como herramienta metodológica.

En primer lugar, partiendo de una visión de conjunto, se ha podido observar cómo los argumentos expuestos por los lingüistas en torno a su L1 se vinculan con la problemática de la norma lingüística en nuestro país. Así, observamos que la imagen que se construye y se valora de manera positiva en sus discursos es la de una Argentina lingüísticamente diversa, alejada del supuesto monolingüismo en español que se le atribuye en el imaginario colectivo. Dicha valoración

se realiza a través del área semántica de apreciación, en el que se destaca el predominio de la categoría de impacto: constituye un aspecto sobre el que los lingüistas hacen hincapié, implícita o explícitamente, en sus autobiografías.

Con relación al aprendizaje de otros idiomas –especialmente como LE–, pudimos advertir que, si bien la mayoría de las lenguas mencionadas por los autores forman parte del sistema educativo nacional secundario y superior, en las experiencias que relatan los lingüistas predomina el inglés. Este predominio se refleja, discursivamente, en que dicha lengua recibe únicamente valoraciones positivas correspondientes a la categoría de valuación como instrumentalidad. Como se ha indicado, esta evaluación se sustenta en la representación social del inglés como lengua de oportunidades laborales y de beneficios socioeconómicos, ideología lingüística que sirve de base a la concepción de este idioma como herramienta comunicativa fundamental del mundo globalizado.

Respecto de las competencias lingüísticas y pragmáticas de los autores, pudimos establecer que prevalecen las habilidades lingüísticas de lectura y escucha en una LE, siendo la primera de estas destrezas la que recibe la mayoría de las evaluaciones positivas de afecto, registradas dentro de la categoría de satisfacción. Los lingüistas reconocen, principalmente, que la lectura en otros idiomas –entre los que vuelve a observarse la presencia predominante del inglés– les posibilita el acceso a bibliografía especializada sobre su campo de estudio. En cambio, las habilidades lingüísticas de habla y escritura son objeto, sobre todo, de valoraciones de afecto, ubicadas en las categorías de inseguridad como inseguridad lingüística y de insatisfacción.

Finalmente, el análisis desarrollado nos ha permitido establecer que las elecciones de lengua referidas por los investigadores al momento de comunicar sus avances científicos involucran, principalmente, el inglés y el español. Ahora bien, aunque la mayoría de los autores admite producir sobre todo en español, pudimos registrar que el empleo de este último responde, en especial, a la comunicación de sus contribuciones al interior del país y de la región hispanohablante. Por el contrario, el inglés se destina para publicar a nivel internacional, con el fin de acceder a la comunidad científica global. Este aspecto se manifiesta, nuevamente, a través de las evaluaciones positivas que recibe dentro del área semántica de apreciación, correspondientes a la categoría de valuación como instrumentalidad. En este punto, consideramos que aquí no solo subyace la concepción del inglés como *lingua franca* de la ciencia, sino también su representación como una lengua no marcada, portadora de universalidad para el conocimiento que se socializa a través de su utilización. Resulta pertinente mencionar que esta imagen que se construye del inglés encuentra su correlato en la organización del sistema de publicación científica imperante en la actualidad.

En síntesis, aun cuando nos hallamos frente a lingüistas, sujetos que por su labor presentan mayor conciencia respecto de las problemáticas aquí aludidas, el análisis discursivo presentado nos

permite advertir que sus posicionamientos y las elecciones de lengua que refieren, particularmente en lo que respecta al ámbito profesional, se ven influenciados por determinadas ideologías lingüísticas que prevalecen en la sociedad actual y que constituyen objeto de estudio de la lingüística.

Capítulo 7. Análisis comparativo

El análisis discursivo plasmado en los dos capítulos anteriores nos ha permitido dar cuenta tanto de las elecciones de lengua realizadas por lingüistas españoles y lingüistas argentinos, así como de las experiencias que han tenido con las lenguas que refieren en el transcurso de su trayectoria vital. En tal sentido, hemos podido establecer los significados evaluativos que se expresan no solo en torno a las vivencias referidas, sino también con relación a las problemáticas de índole lingüística y no lingüística con las que estas se vinculan, ya sea de forma explícita o implícita, en el discurso de los autores. El capítulo que se desarrolla a continuación se propone como objetivo realizar un análisis comparativo de las posturas actitudinales predominantes al interior de cada conjunto de autobiografías trabajado respecto de estos diferentes aspectos.

7.1 Situaciones sociolingüísticas nacionales: España y Argentina

Tal como indicamos en 5.1.3, las evaluaciones que reciben la situación sociolingüística de España –durante el franquismo y en la actualidad–, así como la imagen que se presenta de dicho país son, en su mayoría, negativas y corresponden, principalmente, al área semántica de apreciación. En este sentido, las categorías valorativas que se destacan son las siguientes: en primer lugar, las de poder desde una posición dominante y conflictividad, mediante las cuales se ponen en evidencia las relaciones de poder político, social y lingüístico que caracterizaban a la España franquista y que dan cuenta de la existencia de una situación de diglosia en la que la presencia de un conflicto lingüístico era insoslayable. En segundo lugar, predominan las categorías de conflictividad, impacto y poder desde una posición de dominación, que aparecen asociadas a la situación lingüística peninsular actual y que manifiestan, fundamentalmente, cómo la relación entre el español y las otras lenguas de España continúa signada por una profunda desigualdad. A esto debemos sumar, por último, las evaluaciones que incluimos dentro del área semántica de juicio, expresadas en su totalidad respecto del accionar asumido por las autoridades políticas del país en torno al problema de las lenguas y del consecuente concepto negativo que esta actitud conlleva de España, al presentarla como un estado especulador e incompetente en lo que a política lingüística se refiere.

En cuanto a la situación sociolingüística de Argentina, advertimos la construcción discursiva de un escenario diferente. Si bien este punto no constituye explícitamente el foco de las consideraciones de los lingüistas argentinos, sino que es un aspecto que más bien subyace a sus reflexiones en torno a la L1, las valoraciones identificadas también corresponden, en su mayoría, al

área semántica de apreciación, pero, a diferencia de lo observado entre los lingüistas españoles, todas son positivas y la categoría predominante es la de impacto. Como señalamos en 6.1.2, estas posturas actitudinales cuestionan, de manera implícita, la imagen de una Argentina monolingüe en español, así como el concepto de un español argentino único. Respecto de esto último, no solo se pone en evidencia la existencia de una norma pluricéntrica que distingue el español hablado en nuestro país del español peninsular, sino también el hecho de que el español de Argentina es territorialmente diverso.

Ahora bien, resulta necesario mencionar que estas observaciones, notablemente contrastantes con las que se constatan en relación con la situación española –en la que aún prima la conflictividad, y el plurilingüismo, como vimos, a pesar de que es aceptado oficialmente, en la práctica enfrenta una marcada resistencia–, no significan que debamos interpretar que el escenario lingüístico argentino está exento de problemáticas cercanas a las expuestas por los autores peninsulares. Sin embargo, este aspecto no se refleja en los lingüistas argentinos trabajados. Aun cuando en 6.1 hemos registrado que algunos de ellos reconocen, en sus autobiografías, la presencia de otras lenguas distintas del español, dicho reconocimiento no se traduce en una reflexión acerca de su situación sociolingüística.

Si bien somos conscientes de que el número de autores con el que contamos no nos permite formular generalizaciones, la ausencia de problematización alguna al respecto nos remite a una cuestión planteada por otros estudios (del Valle Rodas y Fernández Lávaque, 2015; Sinner, 2016; Symeonidis, 2008), a la que también hemos hecho referencia: la marginalidad o periferia lingüística del país en la que se encuentran el conocimiento y abordaje de otras lenguas del territorio nacional –se estima una cifra de “doce lenguas indígenas y, por lo menos, ocho lenguas de inmigración” (Fernández, 2008, p. 42)–, en particular, de las situaciones de contacto que se producen en las denominadas “regiones etnolingüísticas” (Fernández, 2008, p. 44).

A este último respecto, entran en juego dos factores clave. En primer lugar, aun cuando existe un reconocimiento oficial del Estado argentino hacia las comunidades originarias y sus derechos territoriales, socioculturales y lingüísticos, no se observa una auténtica política plurilingüe, puesto que, en lugar de mencionar explícitamente en los textos legales las diferentes etnias y comunidades culturales, estas aparecen bajo la expresión de “pueblos originarios”, es decir, se conciben como si se trataran de un colectivo homogéneo (Taboada y Castro Llomparte, 2015, p. 100). En segundo lugar, se agrega el hecho de que las políticas lingüísticas y educativas implementadas hasta el momento difícilmente contribuyen al mantenimiento de la diversidad lingüística y cultural, puesto que no contemplan “las esferas de la vida social, cultural, económica y territorial” (Nuñez y Casimiro Córdoba, 2020, p. 442). Este aspecto se advierte, sobre todo, en las regiones de frontera y las regiones rurales con población indígena, contextos en los que los grupos

originarios “se encuentran sumidos en una marcada situación de pobreza y este estado de sometimiento también se refleja en el ámbito educativo, donde puede observarse un alto grado de fracaso y la subsistencia de altas tasas de analfabetismo” (Fernández, 2008, p. 44). En estos entornos, tiene lugar un bilingüismo en el que la relación entre las lenguas involucradas es visiblemente asimétrica: el español goza de la condición de lengua dominante, mientras que las aborígenes son las lenguas dominadas, un vínculo que comenzó con la conquista de América y continúa imperando hasta el día de hoy (Taboada y Castro Llomparte, 2015).

7.2 Habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE

Con el fin de poder comparar las posturas actitudinales registradas tanto para los lingüistas españoles como para los lingüistas argentinos en relación con sus habilidades lingüísticas y sus competencias en L1, L2 y LE, debemos primero tener en cuenta lo observado en 5.2.3 y 6.2.1 respecto de las lenguas sobre las que se manifiestan en cada caso y las valoraciones que se construyen en torno a ellas.

Por un lado, los autores españoles se expresan con respecto al español y al catalán, el euskera y el gallego. En congruencia con las evaluaciones que recibe España en el primero de los ejes, la totalidad de las valoraciones que se realizan en torno al español corresponden al área semántica de apreciación, pertenecen a la categoría de poder y son, en su mayoría, negativas. Tal como indicamos, esta lengua aparece directamente asociada con el franquismo, puesto que aún pesa su concepción como uno de los principales instrumentos mediante el que este régimen proclamaba el nacionalismo lingüístico e imponía su poder en todas las esferas de la sociedad. En relación con el catalán, el euskera y el gallego, también se registró que prevalecen las evaluaciones de apreciación, pero, a diferencia de lo que ocurre con el español, estas son fundamentalmente positivas y se distingue la presencia de la categoría de valoración. Dicha valoración responde a que estas tres lenguas se presentan discursivamente como un aspecto constitutivo de la identidad individual y social, como elemento marcador de la pertenencia a una comunidad determinada y transmisor de su cultura. En otras palabras, son las lenguas con las que los autores, en los casos correspondientes, se identifican y sienten como propias.

Por otro lado, los lingüistas argentinos –sin contar su L1– reflexionan acerca de las lenguas que han aprendido como LE –sea de manera formal, no formal o informal– o L2. De esta manera, entre los idiomas mencionados en sus relatos autobiográficos se destacan el alemán, el francés, el inglés y el portugués. A este respecto, no solo priman las valoraciones positivas, sino que estas se distribuyen entre las áreas semánticas de apreciación y afecto, predominando, respectivamente, la

categoría de valuación como instrumentalidad y la categoría de satisfacción. En tal sentido, y como indicamos en el capítulo anterior, las lenguas referidas por los lingüistas son valoradas tanto desde una perspectiva instrumental –una lengua determinada se considera en sí misma necesaria para fines comunicativos y para la lectura de material bibliográfico especializado– como desde una inclinación personal, en la que su aprendizaje tiene lugar a partir de la curiosidad, la afición y el disfrute. La lengua que es únicamente valorada en términos instrumentales –es decir, que no recibe evaluaciones de satisfacción– es el inglés.

Habiendo retomado las lenguas de las que se ocupan en sus autobiografías los lingüistas españoles y argentinos, nos centraremos en las valoraciones registradas respecto de su competencia en dichas lenguas. Por una parte, las posturas actitudinales que se han identificado entre los autores peninsulares en 5.3.1 pertenecen, fundamentalmente, a las áreas semánticas de afecto y de apreciación. Con relación a las primeras, pudimos observar que prevalecen las evaluaciones positivas correspondientes, sobre todo, a la categoría de satisfacción. Estas se expresan en referencia a la participación en actividades que contribuyeron a favorecer la competencia lingüística en una L1, así como en una LE. Tal como señalamos, en el primer caso se trata de aprender a leer y a escribir en alguna de las tres lenguas de España referidas, sin contar el español. Respecto de la LE, la única mencionada en relación con la cuestión que nos ocupa es el inglés. A las valoraciones de satisfacción, se agregan las evaluaciones que ubicamos dentro de la categoría de seguridad lingüística y felicidad que se manifiestan en torno al hecho de ser un sujeto bilingüe, es decir alguien que porta una cualidad provechosa que no solo lo dota de un punto de vista especial sobre el lenguaje, sino que también le permite disponer de dos lenguas como instrumentos de expresión.

Centrándonos ahora en las valoraciones de apreciación, y como hemos indicado también en 5.3.1, prevalecen las evaluaciones negativas pertenecientes a la categoría de impacto y se realizan con relación a las consecuencias de la represión lingüística del franquismo sobre la enseñanza y el reconocimiento oficial de las otras lenguas de España. Finalmente, resta mencionar que las evaluaciones positivas de apreciación identificadas también se ubican, principalmente, dentro de la categoría de impacto y aparecen asociadas con que el hecho de que ser bilingüe o plurilingüe es inherente a la sociedad actual.

Por su parte, las posturas actitudinales que hemos registrado entre los lingüistas argentinos en 6.3.1 son marcadamente distintas. Si bien las evaluaciones también se distribuyen entre las áreas semánticas de afecto y de apreciación, prevalecen de manera significativa las valoraciones positivas, a la vez que predominan con evidente diferencia las de afecto. En tal sentido, se destacan, por sobre todo, las evaluaciones pertenecientes a la categoría de satisfacción, seguidas de las de seguridad lingüística y seguridad. Las escasas valoraciones de afecto negativas identificadas corresponden a las

categorías de inseguridad lingüística, insatisfacción e inseguridad. Ahora bien, la totalidad de los significados evaluativos que se enmarcan dentro de esta área semántica se vinculan directamente con las habilidades lingüísticas y las competencias de los autores en una LE, L2 e incluso L1. Aunque la mayoría de los lingüistas aluden a su competencia lingüística, también encontramos quienes reflexionan acerca de su competencia pragmática y sociolingüística en una LE o L2. En lo que respecta a las habilidades lingüísticas, hemos podido dar cuenta de que las habilidades de leer y escuchar son objeto, principalmente, de valoraciones de satisfacción, y es la habilidad de lectura la que mayor cantidad de este tipo de evaluaciones recibe en el discurso, puesto que todos los lingüistas señalan ser capaces de comprender y, por tanto, de acceder a bibliografía especializada en una determinada LE. En cambio, las valoraciones que se realizan respecto de las habilidades de hablar y escribir se incluyen, fundamentalmente, en las categorías de (in)seguridad lingüística. Dicho de otro modo, la lectura en una LE es la habilidad que más evaluaciones positivas reúne entre los lingüistas argentinos como usuarios de lenguas extranjeras, mientras que la habilidad de escribir en una LE, por el contrario, es valorada por la mayoría en términos negativos.

Son varias las diferencias que podemos advertir con relación al escenario sociolingüístico que se presenta en cada conjunto de autobiografías, más allá de las observadas en torno a las evaluaciones que predominan. No solo debemos tener en cuenta que las lenguas mencionadas por cada grupo de autores son distintas, sino también que no gozan del mismo estatus lingüístico. Por un lado, las lenguas sobre las que reflexiona la mayoría de los lingüistas españoles se hablan dentro de España, es decir, constituyen lenguas de las que los autores son hablantes como L1 o L2. Este punto cobra especial importancia en el caso del catalán, el euskera y el gallego, puesto que los lingüistas que las tienen como L1 han padecido en primera persona la represión franquista y se ven atravesados por la posición desfavorecida –en términos políticos, sociales y económicos– en la que aún insisten que se encuentran estas lenguas con respecto al español, el idioma oficial. Asimismo, un aspecto que se destaca como positivo en el discurso de estos autores es el haber crecido bilingües. Ya sea producto de la propia situación sociolingüística de España o a raíz de una situación familiar particular, el ser bilingüe constituye algo inherente al entorno en el que se criaron y desenvuelven. En tal sentido, podemos advertir en sus discursos una tensión constante entre el plurilingüismo existente en el país y el monolingüismo en español que se practica oficialmente, de acuerdo a los lingüistas.

Por otro lado, las lenguas sobre las que se expresan la mayoría de los autores argentinos son lenguas a las que han estado expuestos como LE o como L2. Se trata de lenguas que no se hablan oficialmente en Argentina pero que forman parte del sistema educativo nacional medio y superior, lenguas que los autores han aprendido de manera formal, informal o no formal e incluso

–dependiendo del caso– en los países donde sí gozan del estatus de idioma oficial. En tal sentido, la evaluación de las habilidades lingüísticas y competencias en dichas lenguas no involucra los mismos aspectos que observamos entre los lingüistas españoles. Mientras que estos reflexionan acerca de sus habilidades y competencia lingüísticas en lenguas que son su L1, que consideran un elemento fundamental de su identidad y cuya enseñanza estuvo prohibida por el franquismo –se vieron impedidos de aprender a leerlas y a escribirlas en su educación escolar–, los lingüistas argentinos, en cambio, se abocan, principalmente, a las habilidades y competencia lingüísticas en lenguas que han estudiado por diversos motivos: debido a que su enseñanza formaba parte del currículum educativo o del plan de carrera que estaban cursando, por propio interés, por razones vinculadas a su labor académico-científica o también, como se advierte en relación con el inglés –idioma al que refiere solo uno de los lingüistas españoles–, por tratarse de la lengua asociada a la globalización, a las oportunidades laborales y al progreso económico y social.

Si bien entendemos que estas diferencias responden al hecho de que la autobiografía intelectual y la autobiografía lingüística se ocupan de aspectos distintos, aunque cercanos, de la vida del lingüista –punto abordado en 3.13.3–, resulta pertinente señalar una cuestión no menor: el ser bilingüe en sí mismo no es objeto de valoración entre los lingüistas argentinos, aún entre aquellos autores que reconocen tener competencia comunicativa en otra lengua –es decir, ser capaces de desenvolverse sin dificultad en cualquier situación–, incluyendo el caso particular de Bein, quien se define ambilingüe en alemán y español. En tal sentido, consideramos que el escenario sociolingüístico al que refieren los lingüistas en sus relatos autobiográficos juega un rol esencial tanto en la presencia como en la ausencia de evaluaciones acerca de ser bilingüe. Mientras que los autores españoles crecieron en un contexto definido por un bilingüismo –o plurilingüismo– con diglosia y conflicto lingüístico y se desenvuelven profesionalmente en entornos bilingües, las vivencias de los lingüistas argentinos, en cambio, se enmarcan en un escenario en el que predomina el monolingüismo, a pesar de que se reconozca la presencia de otras lenguas que no son español. Este punto también resulta un factor influyente al tener en cuenta que el monolingüismo recibe valoraciones negativas entre los lingüistas peninsulares, pero no es objeto de evaluación alguna entre los argentinos.

7.3 Sistema y lenguas de publicación científica

El sistema de publicación científica constituye el último aspecto sobre el que abordaremos las posturas actitudinales que expresan los lingüistas en sus relatos autobiográficos. Como pudimos observar en el análisis realizado, dicha problemática se vincula de forma directa con las lenguas en

las que publican sus avances. Si bien esta comprende una cuestión en torno a la que reflexionan explícitamente los autores argentinos –no solo indican en qué lengua/s sino, además, las razones en las que sustentan sus elecciones o decisiones–, también encontramos referencias a este respecto entre los lingüistas españoles, quienes se manifiestan con relación al campo de la investigación lingüística en su país y, en consecuencia, a su posición como investigadores dentro de la comunidad científica nacional e internacional.

Por una parte, tal como señalamos en 5.4.1, los significados evaluativos identificados entre los autores peninsulares respecto de la cuestión que nos ocupa son, en su mayoría, negativos, se encuadran en el área semántica de apreciación y predomina la categoría de impacto. En este sentido, las valoraciones se expresan respecto de las siguientes problemáticas que capturan los lingüistas en sus discursos: las prácticas lingüísticas desiguales que prevalecen en la comunidad científica, tanto a nivel local como global; la situación de las disciplinas humanísticas en la universidad española y sus efectos en la investigación lingüística, y, por último, la ausencia de estudios sobre diversidad lingüística que caracteriza al campo académico-científico de España, empezando por las lenguas de su territorio. A estas evaluaciones, se agregan las que corresponden a la categoría de poder, asociadas con el lugar desfavorecido en el que se encuentran como investigadores dentro del sistema científico mundial, al no producir ni en las principales líneas de investigación ni tampoco en una lengua considerada de prestigio internacional. Precisamente, como también señalamos en 5.4.1, los posicionamientos actitudinales que registramos se encuentran atravesados por el binomio “centro-periferia” (Beigel, 2018; Demeter, 2020; Santin y Caregnato, 2019), una dinámica que no solo se aplica a la posición de España dentro de la comunidad científica mundial, sino también a la situación marginal en la que se reconocen estos lingüistas dentro del ámbito de la ciencia española y, más específicamente, al interior de los límites del campo científico en el que se inserta su labor.

Por otra parte, centrándonos ahora en los lingüistas argentinos, las evaluaciones que hemos registrado refieren tanto a las lenguas en las que deciden realizar sus aportes como también al sistema de publicación científica –y, en consecuencia, a la organización del sistema académico-científico a nivel mundial–, dos aspectos vinculados entre sí de manera directa, de los que hemos dado cuenta en 6.4.1 y en 6.5.1. En relación con el primer punto, se destaca el predominio de valoraciones positivas, correspondientes, en su mayoría, al área semántica del afecto y enmarcadas dentro de la categoría de satisfacción. De acuerdo a lo observado en el análisis, estas evaluaciones se expresan en relación con los intereses y objetivos que los involucran como investigadores, para cuyo alcance la elección de lengua que efectúan resulta de especial importancia. En conjunto con estas valoraciones, debemos considerar las de apreciación, distribuidas principalmente en dos categorías:

impacto y valuación como instrumentalidad. Las primeras se realizan en torno a cuestiones que los lingüistas resaltan como significativas respecto de sus elecciones de lengua; las segundas evalúan las lenguas en las que los autores publican –español e inglés, fundamentalmente– o en las que desearían publicar –portugués–, concibiéndolas en sí mismas como una herramienta que no solo les permite difundir sus contribuciones, sino también establecer vínculos con otras comunidades académico-científicas.

Ahora bien, tal como advertimos en 6.4.1, aunque las elecciones de lengua que indican realizar los lingüistas dependen de varios factores, se alza como razón primordial el alcance que se quiere otorgar a una determinada publicación. Mientras que el español representa la herramienta de comunicación principal al interior del país y de la región hispanohablante, tanto para transferir los propios avances como para difundir a un público no especializado el campo de estudio particular, el inglés, por el contrario, es la única lengua cuya elección reside en el propósito de acceder a la comunidad científica global. En otras palabras, se concibe como el instrumento comunicativo esencial para transmitir un conocimiento que no solo es especializado sino al que, además, se pretende dar carácter de universal. En este sentido, advertimos que subyace en el discurso de los lingüistas la ideología lingüística respecto del inglés como *lingua franca* de la ciencia.

Con relación al segundo y último punto, las evaluaciones que recibe el sistema de publicación científica, como registramos en 6.5.1, pertenecen mayormente al área semántica de apreciación y corresponden a la categoría de impacto, siendo la mitad positivas y la mitad negativas. En el caso de las primeras, estas rescatan aspectos vinculados al sistema abierto de publicación científica, considerado más democrático y caracterizado por la libre circulación de trabajos de mayor calidad, en oposición al sistema de acceso limitado, predominante a nivel mundial. Este, por su parte, es objeto de las valoraciones de impacto negativas, que enfatizan en el discurso su organización asimétrica, así como la preponderancia de la productividad en términos cuantitativos. Al igual que lo observado entre los lingüistas españoles, los posicionamientos actitudinales que identificamos entre los lingüistas argentinos también ponen de manifiesto la dinámica “centro-periferia” pero, además, se expresan desde una postura marcadamente latinoamericana: el decolonialismo (Sánchez-Tarragó *et al.*, 2015; Vargas Soler, 2011).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, es posible advertir que las valoraciones registradas, respectivamente, entre los lingüistas españoles y los lingüistas argentinos son similares. Centrándonos en los significados evaluativos identificados con relación al sistema predominante de circulación del conocimiento científico –y, en consecuencia, a la estructura jerárquica de la comunidad académico-científica mundial–, observamos que, en ambos casos, las evaluaciones que prevalecen corresponden al área semántica de apreciación, se ubican en la categoría de impacto y

son, en su mayoría, negativas. En este sentido, podemos reconocer que, a pesar de las diferencias observadas a lo largo del análisis entre los contextos referidos por cada grupo de lingüistas –tanto en términos lingüísticos como también políticos y sociales–, los posicionamientos valorativos de los autores españoles y argentinos respecto de la cuestión que nos ocupa los ubican en la periferia de la ciencia. Una periferia que, sin embargo, como señala Matharan (2016), no debe entenderse en términos ahistóricos, estáticos ni homogéneos, sino que es situada y diversa, al igual que el centro. La relación entre ambos conceptos tampoco es unilateral: por el contrario, reviste un carácter dinámico y complejo.

Este aspecto se ilustra con claridad en los significados evaluativos de los que acabamos de dar cuenta, puesto que son dos las periferias científicas que se construyen discursivamente en los relatos autobiográficos de los lingüistas trabajados. Por un lado, si bien podríamos afirmar que la práctica investigativa de los autores españoles se enmarca, en términos generales, en la Europa occidental –considerada uno de los “centros” desde los que se produce el conocimiento científico a nivel mundial–, son los mismos lingüistas quienes se ubican en la periferia de dicho centro no solo al señalar que sus aportes no se incluyen en el denominado *mainstream* sino, además –y, por sobre todo– al sostener que circulan en lenguas que carecen de prestigio internacional. En este punto, y retomando los aportes de Mar-Molinero (2004) expuestos en 5.1.2, es posible señalar que aquí no solo se implica el inglés como lengua de la comunicación científica –en otras palabras, como lengua global–, sino también el español en tanto idioma internacional y lengua oficial de España, contexto inmediato en el que se inserta la labor de estos lingüistas. Sus lenguas, como hemos podido observar, se encuentran en situación de minorización lingüística, aspecto que se expresa en las valoraciones negativas de poder –en términos políticos, sociales y económicos– que reciben el catalán, el euskera y el gallego al comparar su situación sociolingüística respecto del español. Es decir, la periferia referida por los autores españoles se concibe, fundamentalmente, en términos lingüísticos y se configura tanto a nivel nacional como mundial.

Por otro lado, la periferia que se construye discursivamente entre los lingüistas argentinos se comprende, sobre todo, en términos geopolíticos, puesto que se hace hincapié en el hecho de que el desarrollo de sus investigaciones se inserta en la comunidad académico-científica latinoamericana, una de las regiones consideradas desde el centro como la periferia de la ciencia por formar parte del denominado “tercer mundo”. En esta lectura, subyace la concepción de que Latinoamérica no solo depende del “primer mundo” económicamente, sino también intelectualmente y, en tal sentido, se concibe o como mera receptora del conocimiento “original” y “universal” producido en las regiones o países del centro, o como productora de un conocimiento que, desde el centro –e incluso dentro de la misma periferia– se asume como local y, por lo tanto, no logra circular en los principales circuitos

de comunicación científica predominantes e impuestos, nuevamente, por el “primer mundo” (Beigel, 2013). Con relación a este punto, es pertinente volver a remitirse a un aspecto que hemos destacado entre los autores argentinos y que no se menciona en las reflexiones de los lingüistas españoles: la alternativa de contrapeso, así como de oposición que representa el sistema de publicación abierta frente a la desigualdad y restricción resultantes de los criterios bibliométricos y monolingües del sistema de publicación imperante a nivel global. Al atender esta cuestión en conjunto con las elecciones de lengua que indican realizar los lingüistas de nuestro país a la hora de publicar sus contribuciones –en español y en inglés, principalmente, aunque también se alude al portugués–, observamos que estas comprenden un elemento de significativa diferenciación respecto del contexto periférico que se presenta en el discurso de los autores españoles. Dicho de otro modo –y al igual que lo señalado en 7.2 con relación a las habilidades lingüísticas y competencias en una L1, L2 o LE–, las lenguas referidas por los autores argentinos respecto de sus elecciones no solo poseen el estatus lingüístico de lengua oficial en más de un contexto nacional, sino que también gozan de prestigio internacional al ser enseñadas y habladas como LE en otros países.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, podemos afirmar que los factores que entran en juego para cada grupo de lingüistas al momento de elegir en qué lengua comunicar sus aportes científicos no son similares. La periferia lingüística tan evidente entre los posicionamientos valorativos de los autores peninsulares, en la que debe considerarse el rol esencial que se le adjudica a la lengua en términos identitarios, no se advierte con respecto a los lingüistas argentinos. Sin embargo, a pesar de las diferencias registradas, es posible dar cuenta de una característica saliente compartida por ambos contextos periféricos: la supremacía del inglés como “lengua franca” de la comunicación académico-científica global, aspecto que hemos abordado en 5.4.1 y 6.4.1.

Tal como afirman Beigel y Gallardo (2021), esta hipercentralidad del inglés en la ciencia –resultado directo de los sistemas de indexación y de la consolidación de las revistas de “alto impacto” predominantes en los países hegemónicos– conduciría al “abandono paulatino de las lenguas locales, con el empobrecimiento cultural que conlleva y el efecto negativo que tiene en las posibilidades de vinculación entre la sociedad y la producción de conocimientos” (p. 43). Si bien los posicionamientos valorativos registrados en el presente análisis nos permiten observar que, a nivel local, tanto lingüistas españoles como argentinos deciden publicar en las lenguas que constituyen su L1, cuando se trata de comunicar sus aportes fuera de los límites nacionales o regionales es el inglés el idioma que se impone. Resulta pertinente señalar que esta problemática no se limita al circuito de publicación en revistas científicas de alcance mundial, sino que también se reproduce en otros contextos vinculados con la práctica académico-científica como, por ejemplo, la presentación de trabajos a congresos internacionales.

En este punto, se vuelve ineludible hacer referencia al escrito “Manifiesto: Reconsideración del inglés como lengua franca en contextos científico-académicos” (2023), en cuya elaboración participaron especialistas provenientes de diversos campos disciplinares así como de universidades localizadas tanto en el hemisferio norte como el hemisferio sur⁸¹. El propósito de dicha proclamación es, en palabras de los autores,

discutir algunos presupuestos sobre el uso del inglés como “lengua franca” en contextos científico-académicos, identificar el impacto de estos presupuestos en las trayectorias de producción y recepción de conocimientos, y legitimar el uso de múltiples lenguas para el intercambio académico transnacional (Navarro *et al.*, 2023, p. 261).

Para ello, se proponen cuestionar las presuposiciones que subyacen al debate público generado en torno a cuán legítimo es emplear lenguas distintas del inglés en eventos científicos internacionales. Presuposiciones que, a pesar de ser ideológicas, están ampliamente extendidas y naturalizadas y parten de la idea “de que el inglés es una «lengua franca», cuyo uso fomenta la inclusión y la «eficiencia» comunicacional, a la vez que se cree que otras lenguas excluyen a gran cantidad de participantes” (2023, p. 263). Como expresan los autores del “Manifiesto”, el debate acerca de la lengua para el intercambio académico-científico se trata de una cuestión de igualdad en las dinámicas y oportunidades de creación de conocimientos, puesto que las lenguas que se eligen y legitiman para este tipo de intercambios producen un impacto directo en “las historias y trayectorias, individuales y colectivas, de producción y recepción del conocimiento, y son centrales para las identidades lingüísticas y sociales, para las políticas públicas y para la garantía de derechos” (2023, p. 263).

En esta línea de sentido, el “Manifiesto” postula diez principios que, considerados en su conjunto, posibilitan fomentar la discusión acerca de cómo y por qué deben utilizarse diferentes lenguas y variedades en pos de favorecer un diálogo equitativo entre comunidades académico-científicas de distintas disciplinas y regiones. Por un lado, la primera mitad de los principios se vincula con las implicancias que presenta de por sí el empleo de una “lengua franca” en la comunicación científica, puntualmente el inglés:

⁸¹ La elaboración del “Manifiesto” estuvo a cargo de los siguientes especialistas: Federico Navarro (Universidad de O’Higgins), Theresa Lillis (Open University), Tiane Donahue (Dartmouth College), Mary Jane Curry (University of Rochester), Natalia Ávila Reyes (Pontificia Universidad Católica de Chile), Magnus Gustafsson (Chalmers University), Virginia Zavala (Pontificia Universidad Católica de Perú), Daniela Lauria (Universidad de Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional, CONICET), Annabelle Lukin (Macquarie University), Carolyn McKinney (University of Cape Town), Haiying Feng (University of International Business and Economics) y Désirée Motta-Roth (Universidade Federal de Santa Maria).

1. *El uso del inglés como “lengua franca” científico-académica no siempre promueve la inclusión*⁸²: la denominación “lengua franca” para hacer referencia al inglés da a entender que este es una lengua compartida, igualmente fácil y accesible para que todos la usen. Sin embargo, en la práctica, muchos investigadores no emplean el inglés en su labor —o, al menos, no como parte central de ella— y, por lo tanto, “escribir y presentar en inglés les demanda tiempo, trabajo y, a menudo, costos financieros adicionales” (2023, p. 264).
2. *Una supuesta “lengua franca” científico-académica puede actuar como lengua de dominación*: una lengua posicionada en un determinado momento geohistórico como la “lengua franca” académico-científica “es a menudo también una lengua para la dominación, explotación y colonialidad del conocimiento” (2023, p. 264). En otras palabras, tener dicha lengua en común supone no solamente disponer de un medio potencial para la comunicación de conocimiento académico-científico a nivel mundial, sino que también evidencia relaciones de dominación pasadas o actuales entre grupos sociales, sus culturas y sus patrimonios.
3. *Las políticas que posicionan al inglés como “lengua franca” pueden desalentar las traducciones y limitar la participación*: presuponer que la totalidad de los investigadores de un campo determinado están familiarizados con el inglés puede conducir al desinterés “por brindar interpretación multilingüe en congresos, promover traducciones de obras a otras lenguas o aprender más lenguas si ya se es hablante de inglés” (2023, p. 265). A su vez, significa un riesgo para el profundo valor que comporta el entendimiento de las perspectivas y epistemologías que se viven y expresan mediante las diversas lenguas. Instalar la concepción del inglés como “lengua franca” de la comunicación en ciencia podrá fortalecer la producción de conocimiento en determinadas regiones, pero también es posible que desincentive la producción de conocimiento en el resto del mundo y fomente, en consecuencia, una falta de reciprocidad.
4. *Las políticas que colocan al inglés como la “lengua franca” científico-académica contemporánea pueden sugerir que el conocimiento producido en inglés es el único que existe*: es muy frecuente que el monopolio académico-científico que configuran los consejos editoriales de las revistas científicas más valoradas a nivel global, así como los conferencistas y editores de manuales internacionales con mayor prestigio equiparen el conocimiento escrito en inglés con investigación de escala mundial (2023, p. 265). Esto conlleva que las tradiciones intelectuales desarrolladas por fuera del centro —o centros— de habla inglesa no sean reconocidas e implica, además, el absoluto desconocimiento de la

⁸² Los enunciados de los principios que se reproducen en itálicas se ajustan a la redacción original.

creciente producción realizada en regiones y lenguas distintas del inglés, con la cual dicho centro también debe dialogar.

5. *La imposición del inglés como presunta “lengua franca” científico-académica es una expresión de la distribución desigual de la producción y recepción de conocimiento:* es habitual que los debates sobre alguna “lengua franca” carezcan de reflexiones sobre “la distribución desigual de oportunidades para participar en conversaciones transnacionales. Esta distribución colonial del trabajo intelectual no es un mecanismo meramente unilateral del centro hacia la periferia, sino que suele ser reforzado en y desde la periferia” (2023, p. 266). La colonialidad imperante del conocimiento no consiste solo en una cuestión de poder simbólico y validación, sino que se encuentra estrechamente vinculada con la desigualdad estructural y socioeconómica para producir conocimiento y participar a nivel global. A este respecto, los autores del “Manifiesto” sostienen que es imprescindible “analizar nuestras actuaciones y afirmaciones académicas para determinar si estamos sencillamente reproduciendo esta colonialidad del conocimiento o (...) aportando a su transformación” (2023, p. 266).

Por otro lado, los cinco principios restantes remiten a la elección de lengua concebida fundamentalmente como derecho sociolingüístico –aspecto que hemos abordado en 5.2.2–, pero también como acto político. En tal sentido, postulan:

6. *Las lenguas y variedades actúan como poderosos recursos para la producción de conocimiento:* las lenguas “reflejan los recursos disponibles en sus contextos y portan historias de uso y significado, de modo que incluyen conceptos y tradicionales intelectuales particulares que tal vez no se traduzcan tan bien hacia o desde una «lengua franca» académica” (2023, p. 266). En términos individuales, el empleo de una lengua de preferencia permite mayor creatividad, conceptualización y precisión, mientras que recurrir al inglés como “lengua franca” promueve el empleo de marcos y recursos específicos para la creación de significados que están basados de forma implícita en culturas, tradiciones y epistemologías hegemónicas.
7. *La elección de una lengua para publicar o presentar es un derecho sociolingüístico:* todo investigador debería tener la libertad de presentar e intercambiar ideas en la lengua de su preferencia, ya sea en conferencias o en otros géneros científico-académicos. Sin embargo, proteger el derecho a emplear la propia lengua en la comunicación académico-científica “se vuelve estructuralmente desafiante en el marco de las políticas de la(s) lengua(s) y la

producción de conocimiento, así como de la posición privilegiada que ha tenido el inglés dentro de los regímenes de evaluación, tanto institucional como históricamente” (2023, pp. 266-267). Esta problemática es aún más evidente en el ámbito de la publicación. De acuerdo con el “Manifiesto”, una manera posible de contrarrestar esta desigualdad es la creación de revistas multilingües y artículos publicados en su lengua original junto con traducciones al inglés y otras lenguas, práctica que –como hemos podido apreciar en 6.5– es habitual en el sistema de publicación abierto, conformado por revistas científicas sin fines de lucro y provenientes de regiones consideradas periféricas.

8. *La elección de una lengua de publicación o presentación es un acto político*: la elección de lengua que realice un investigador para presentar, publicar e intercambiar ideas no depende solamente del tipo de competencia que tenga en un determinado idioma, sino que también se relaciona “con una identidad y posicionamiento político, explícito o implícito, intencional o no. Presentar en la(s) lengua(s) de nuestra comunidad (...), cuando dicha lengua no se usa normalmente en actividades científico-académicas, le da legitimidad a los trabajos que se están realizando en esa(s) lengua(s)” (2023, p. 267). A su vez, tomar la decisión de presentar o escribir en una lengua que no es el inglés conlleva un acto de desafío a la normatividad y hegemonía de este último.
9. *Los organizadores de congresos deberían tener derecho a fomentar la(s) lengua(s) de su preferencia*: los comités organizadores de eventos académicos “deberían tener la capacidad de promover determinadas lenguas, que supongan determinados posicionamientos políticos dentro de su contexto. Una conferencia presentada en una lengua local o minorizada puede ser excluyente para ciertos asistentes a la vez que incluyente para otros” (2023, p. 267). Precisamente, uno de los posibles efectos que podría generar este tipo de acciones es instalar la idea de que se necesita más investigación e intercambio académico en esa lengua puntual, al tiempo que fomentaría que los miembros de la comunidad se sientan impelidos a aprender diversas lenguas, epistemologías, historias y culturas.
10. *Los organizadores y participantes de congresos deberían ser creativos y estar atentos a la inclusión de audiencias lo más diversas posible*: entre las estrategias que han sido implementadas de manera efectiva en congresos internacionales se puede mencionar “el uso de diapositivas escritas en una lengua con presentación oral en otra lengua; el cambio de variedad o lengua sin restricción a través de las presentaciones; interpretación simultánea en lenguas adicionales” (2023, p. 268). Estas son solo algunas de las maneras en las que podría disminuirse, según lo expresado en el “Manifiesto”, la exclusión y segregación cuando un investigador decide usar una lengua que se considera local o minorizada.

La síntesis de estos diez principios que acabamos de presentar permite afirmar que la concepción del inglés como “lengua franca” de la ciencia –en otras palabras, la naturalización de esta ideología lingüística– comporta una problemática cuyas consecuencias y abordaje implican considerar aristas que incluyen, pero a la vez superan lo lingüístico. Asimismo, como indicamos en las páginas precedentes, aun cuando los posicionamientos valorativos registrados entre los lingüistas españoles y argentinos que trabajamos dan cuenta de su pertenencia a periferias de la ciencia y lingüísticas distintas, las experiencias referidas en sus autobiografías con relación al sistema de publicación científica –es decir, a la organización estructural dominante del campo académico-científico– se encuentran englobadas y representadas con claridad en este “Manifiesto”.

7.4 Conclusiones parciales

El análisis comparativo que acabamos de realizar nos permite resaltar dos aspectos. Por un lado, a pesar de que las diferencias identificadas entre los contextos sociolingüísticos y geopolíticos presentados por los lingüistas prevalecen sobre las similitudes –divergencias, además, que se traducen en las lenguas que refieren y las elecciones de lengua que indican realizar–, tanto lingüistas españoles como argentinos comparten la experiencia y el hecho de ejercer su práctica investigativa en comunidades periféricas de la ciencia y, por lo tanto, de tener que enfrentarse a la posición hegemónica de la que goza el inglés, al momento de comunicar sus contribuciones a una audiencia global o, incluso, de acceder a los saberes producidos en las comunidades del centro.

Por otro lado, consideramos pertinente destacar que, entre los posicionamientos valorativos registrados en la totalidad del corpus, se advierte el predominio del área semántica de apreciación –209, frente a las 123 identificadas de afecto y las 23 de juicio–, es decir, de aquellas evaluaciones que, en el caso que nos ocupa y tal como indicamos en 4.2.1.3 y 4.3, se manifiestan en torno a constructos abstractos pero también a eventos y procesos de índole histórica, social, política, económica, cultural y, por supuesto, lingüística.

En este punto, no obstante, resulta pertinente realizar una aclaración: al considerar en detalle las valoraciones predominantes al interior de cada grupo de autobiografías, se observa que entre los lingüistas españoles prevalecen las evaluaciones de apreciación (158 de un total de 222), mientras que, entre los argentinos, en cambio, predominan las de afecto (78 de un total de 133). Estas últimas, sin embargo, se expresan principalmente en torno al eje de análisis correspondiente a las habilidades lingüísticas y competencias en una L1, L2 o LE (43), así como al eje vinculado con las lenguas en las que eligen publicar sus aportes científicos (22). Si bien hemos visto que ambos grupos de autores se manifiestan sobre estas cuestiones, dichas problemáticas, como señalamos en 3.12.3, constituyen

un objeto de interés sobre el que se ocupa con particular énfasis la autobiografía lingüística, característica que, precisamente, la diferencia respecto de la autobiografía intelectual. En el marco de nuestra investigación, este aspecto se evidencia, además, en el hecho de que las habilidades lingüísticas y las competencias en una L1/L2/LE son objeto de reflexión entre cinco de los siete lingüistas españoles y reciben un total de 35 valoraciones –de las cuales, como se indica en 5.3.1, 22 son de afecto–, mientras que, en el caso de los argentinos, son abordadas por la totalidad de los lingüistas y se registran 56 evaluaciones. A su vez, con respecto a las lenguas de publicación científica, entre los autores de España estas no conforman un eje de análisis en sí mismo, sino que subyacen a sus consideraciones; en cambio, en referencia a los lingüistas de nuestro país, se identifican un total de 34 valoraciones.

Ahora bien, al reparar en la totalidad de los significados evaluativos registrados en torno a los restantes ejes de análisis, sí se evidencia el predominio del área semántica de apreciación también entre los lingüistas argentinos. De este modo, se identifican 26 evaluaciones de apreciación, 13 de afecto y 4 de juicio, distribuidas entre los ejes correspondientes a la L1, la L2/LE y el sistema de publicación científica; y, con respecto a los lingüistas españoles, se destacan 146 evaluaciones de apreciación, 23 de afecto y 18 de juicio, distribuidas entre la situación sociolingüística de España, las lenguas de España y el campo de la lingüística en el ámbito español. Tales ejes, como podemos observar, se engloban en los siguientes puntos de comparación atendidos en esta instancia final del presente análisis: las respectivas situaciones sociolingüísticas nacionales, las lenguas presentes en el entorno de los lingüistas y el sistema de publicación científica, problemáticas que involucran pero también exceden sus elecciones de lengua, y que reconocemos como los principales aspectos de reflexión que tienen en común la autobiografía intelectual y la autobiografía lingüística en tanto textos elaborados por lingüistas.

A la luz de estas consideraciones, nos es posible afirmar que, a pesar de encontrarnos frente a relatos en los que es esperable que prime la perspectiva subjetiva –afectiva o emocional– de quien lo escribe, observamos que predomina una mirada científica –pretendidamente objetiva– de las experiencias, los hechos y fenómenos respecto de los que se expresan los lingüistas en sus autobiografías.

Conclusiones

Capítulo 8. Consideraciones finales

Son tres los objetivos generales que guiaron la realización de la presente tesis doctoral: en primer lugar, abordar e ilustrar la problemática de la elección lengua en el caso particular de quienes encuentran en ella uno de sus objetos de estudio privilegiados, los lingüistas. Para tal fin, se conformó un corpus de autobiografías intelectuales producidas por lingüistas españoles y de autobiografías lingüísticas escritas por lingüistas argentinos. Estas últimas constituyen, precisamente, el siguiente objetivo general que se propuso nuestro trabajo: elaborar y conformar la primera visión de conjunto de autobiografías lingüísticas compuestas por lingüistas de nuestro país.

A este respecto, resulta pertinente señalar que el primer aporte de nuestra investigación lo constituye la acepción que proponemos de autobiografía lingüística, noción que hemos delimitado y definido, distinguiéndola del uso indistinto que observamos se realiza de este concepto y del de biografía lingüística en el campo de los estudios sociolingüísticos, así como de la didáctica y enseñanza de L2 y LE. Por un lado, debido al objeto de estudio del que se ocupa, consideramos que este tipo de relato introduce una nueva línea de investigación dentro del campo de la sociolingüística. Por otro lado, pero en estrecha relación con este punto y teniendo en cuenta su carácter biográfico y metalingüístico, podemos afirmar que las reflexiones expuestas por sus autores van más allá de sus experiencias y elecciones de lengua y, en tal sentido –como permite comprobar el análisis desarrollado en las páginas precedentes–, es posible vincularlas con temáticas que superan dicho objeto de estudio, especialmente si la aproximación a estos textos se combina con el análisis crítico del discurso, abordaje que llevamos a cabo en la presente investigación.

En tal sentido, las autobiografías lingüísticas no constituyen solamente producciones que abordan las experiencias y elecciones de lengua de lingüistas, sino que, a su vez, a partir de la palabra que estos profesionales del lenguaje expresan en sus relatos, propician comprender cómo dichas vivencias y elecciones están atravesadas por problemáticas que ellos mismos investigan en su propia práctica, que exceden su experiencia personal y que se vinculan con el contexto histórico, social, económico y hasta político de un país. De esta manera, por su índole de relato autorreferencial, la autobiografía lingüística se presenta como un modelo de texto apropiado para que estos profesionales del lenguaje aborden, en relación con su persona, una problemática lingüística concreta, volviéndose sus propios objetos de análisis. Nos encontramos, entonces, frente a un relato que convoca al lingüista a pensar y a elaborar una narración lingüística sobre su trayectoria vital, invitándolo a volver su mirada científica hacia sí mismo, con el fin de hacerlo aún más consciente de cómo su vida y labor también están atravesadas por los fenómenos lingüísticos que muchas veces constituyen su objeto de estudio.

Al posibilitar la expresión individual sin los límites que imponen los géneros académico-científicos a los que habitualmente se circunscribe la práctica del lingüista –y, en definitiva, de todo investigador–, la autobiografía lingüística se vuelve una fuente documental que, considerada en su conjunto, reviste suma utilidad en dos aspectos: permite dar cuenta de las experiencias y elecciones de lengua predominantes al interior del campo lingüístico argentino y, en términos más amplios, hispanoparlante, pero también de las relaciones de poder que lo caracterizan y que subyacen a tales elecciones. Por lo mismo, consideramos que constituye una fuente de datos de interés incluso para el área de la sociología de la ciencia: teniendo en cuenta que la difusión de los saberes de la comunidad académica es una condición fundamental para el desarrollo progresivo del conocimiento científico en cualquiera de sus áreas, es esperable que los investigadores busquen publicar sus avances en aquellos medios que mayor visibilidad les garanticen no solo dentro de sus países, sino también en el ámbito internacional.

Las elecciones de los científicos –bilingües o no– asociadas a la lengua en la que comunicarán sus progresos se encuentran siempre influidas, en mayor o menor medida, por el prestigio y el poder relativos que dichas lenguas presentan dentro de la comunidad científica. En este marco, los lingüistas también enfrentan similares necesidades, si bien cuentan con un conocimiento especializado y herramientas teóricas y metodológicas propias de su formación que les permiten analizar dicha circunstancia y adoptar decisiones desde un posicionamiento más consciente, como lo demuestran las experiencias referidas por los lingüistas españoles y los argentinos. A la luz de estas consideraciones, creemos que la acepción de autobiografía lingüística con la que trabajamos brinda, al igual que la autobiografía intelectual, el espacio a los lingüistas –y, por qué no, también a investigadores de otros campos del conocimiento– para la expresión de tales posicionamientos, por lo que esperamos que en un futuro contribuya a una mayor complejización del contexto sociolingüístico en el que se enmarca su –y nuestra– práctica.

En segundo lugar, centrándonos ahora en el último de los objetivos generales propuestos, el presente trabajo procuró añadir al acercamiento existente de la problemática de la elección de lengua la demostración de la pertinencia del estudio discursivo de la autobiografía de lingüistas. Para ello, nos apoyamos en el aparato teórico-metodológico que ofrece el SVA para el análisis de la evaluación en el lenguaje. De este modo, recurrimos a uno de sus tres subsistemas, concretamente el de la actitud, y a sus tres dimensiones semánticas correspondientes: afecto, juicio y apreciación, ya que nuestro objeto de estudio lo constituyeron los posicionamientos actitudinales que los lingüistas trabajados expresan no solo acerca de sus experiencias y elecciones de lengua, sino también en torno a los diferentes aspectos con los que estas se asocian, directa e indirectamente, en sus discursos.

En este punto, resultó necesario reparar en el rasgo definitorio de nuestras fuentes: un discurso en el que se combinan la subjetividad inherente a todo texto de carácter autobiográfico con la objetividad y la especificidad características de toda disciplina científica. Es decir que, junto con la presencia evidente de indicadores lingüísticos actitudinales en las reflexiones manifestadas por los lingüistas, también observamos la realización de evaluaciones a través, pero no únicamente, de construcciones y terminología propias del discurso especializado de la lingüística. De esta manera, no solo vimos la necesidad de incorporar a nuestro análisis las respectivas contribuciones realizadas al SVA por Oteiza y Pinuer (2012, 2017, 2019) y Ramírez del Pozo Martín (2023), sino también de esbozar una posible ampliación de la categoría de in/seguridad, correspondiente al área semántica del afecto. Así, especificamos como subcategoría la noción de *in/seguridad lingüística*, con el fin de abordar con mayor precisión las posiciones actitudinales que manifiestan los lingüistas en relación con sus competencias en una L2, una LE o incluso, como hemos podido dar cuenta en determinados casos, en su L1.

En relación con este aspecto, consideramos que la ampliación propuesta, cuya productividad permitió comprobar el análisis desarrollado, se inscribe entre los aportes referidos, al tiempo que abre una posible línea de investigación para continuar abordando y profundizar el estudio de la evaluación aplicado al discurso científico, en el caso que nos ocupa el de la lingüística y, en particular, el de la sociolingüística. A este respecto, entendemos que nuestro abordaje ofrece tanto la posibilidad futura de repensar las categorías de análisis propuestas por el SVA como incluso de formular otras nuevas, en función no solo de las problemáticas abordadas por estos campos disciplinares, sino también del lenguaje especializado que emplean. Como pudo advertirse en algunos casos puntuales –por ejemplo, con respecto al plurilingüismo y el monolingüismo, en 5.3–, voces que constituyen terminología específica también pueden expresar valoración.

Ocupándonos ahora de los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral, estos nos han permitido alcanzar las conclusiones que presentamos a continuación. Para comenzar, el abordaje discursivo que llevamos a cabo en el Capítulo 5 se centró en los significados evaluativos que los lingüistas españoles estudiados –Joan-Albert Argenter Giralt, Albert Bastardas Boada, Ángel López García-Molins, Rosa Miren Pagola Petrirena, Xosé Luis Regueira, Guillermo Rojo y Vicent Salvador Liern– expresan en torno a los cuatro ejes temáticos que identificamos en sus autobiografías intelectuales: la situación sociolingüística de España, las lenguas de España, las habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE y el campo de la lingüística en España.

Tal como señalamos, observamos la presencia de dos prosodias valorativas que atraviesan los ejes en su conjunto. La primera de ellas construye una imagen en torno a España en la que predominan las evaluaciones negativas, correspondientes a las dimensiones de apreciación y de

juicio. Estas se manifiestan, particularmente, en relación con la situación sociolingüística de este país durante el régimen franquista, su situación sociolingüística en la actualidad, el español como lengua oficial y el campo de la lingüística dentro de España. Al considerar de forma conjunta las valoraciones registradas, pudimos dar cuenta de cómo los discursos de los lingüistas peninsulares están atravesados por la idea de España como un país en el que, aún en la actualidad, pesa la fuerte vinculación que la lengua española tuvo con el nacionalismo y la ideología lingüística impuestos en su momento por el franquismo. Esta asociación se sustenta en el hecho de que el monolingüismo en español todavía sigue defendiéndose e impulsando a nivel estatal, aun cuando, constitucionalmente, el catalán, el euskera y el gallego hayan sido reconocidas como lenguas cooficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas. Por último, este escenario descrito encuentra su correlato en la práctica, puesto que, de acuerdo a los posicionamientos manifestados por los autores, España demuestra una actitud que no apunta a favorecer la diversidad lingüística, y una prueba de ello la constituiría la falta de estudios –o incluso la ignorancia de los que se llevan a cabo– sobre esta problemática.

La restante prosodia valorativa que identificamos a partir de nuestro análisis es la que se construye alrededor del catalán, el euskera y el gallego en tanto lenguas cooficiales y que reúne evaluaciones correspondientes a las áreas semánticas de apreciación y de afecto, en su mayoría positivas. A diferencia de lo que ocurre con el español, estas lenguas son valoradas como elemento fundamental de la identidad y de la cultura propias, aspecto que se evidencia en las elecciones de lengua que hemos registrado y en cómo el rol de lingüistas de los autores se encuentra atravesado por su condición de hablantes de alguna de estas tres lenguas como L1. Para finalizar, respecto de la situación lingüística del catalán, el euskera y el gallego, si bien no es la misma en todos los casos, pudimos advertir que los autores continúan percibiendo estas lenguas en condiciones de desigualdad respecto del español, y aquí también tienen un peso más que considerable las consecuencias de la represión lingüística ejercida por el franquismo.

A continuación, en el Capítulo 6, atendimos los posicionamientos valorativos expresados por los lingüistas argentinos que respondieron a nuestra convocatoria –Roberto Bein, Juan Eduardo Bonnin, Beatriz Cagnolati, Liliana Daviña, Juan Ennis, Mabel Giammatteo y, por último, Sebastián Sayago–, quienes se manifiestan en torno a los cinco ejes temáticos que registramos en sus autobiografías lingüísticas: la lengua primera (L1), la lengua extranjera (LE)/lengua segunda (L2), las habilidades lingüísticas y competencias en L1, L2 y LE, las lenguas empleadas para la publicación científica, y el sistema de publicación científica.

A diferencia de lo observado entre los lingüistas españoles, las prosodias valorativas que identificamos en este caso se producen únicamente al interior de cada eje en cuestión. Así, el análisis que llevamos a cabo nos ha permitido dar cuenta, en primer lugar, de cómo los significados

evaluativos expuestos por los autores en torno a su L1 se vinculan con la problemática de la norma lingüística en nuestro país. De esta manera, la imagen que se construye y se valora en términos positivos en sus discursos es la de una Argentina lingüísticamente diversa, alejada del supuesto monolingüismo en español que se le atribuye en el imaginario colectivo. En este sentido, prevalecen las valoraciones de apreciación, entre las que se destaca el predominio de la categoría de impacto, puesto que se trata de un aspecto sobre el que los lingüistas hacen hincapié, implícita o explícitamente, en sus autobiografías.

Con relación al aprendizaje de otros idiomas –especialmente como LE–, pudimos advertir que la mayoría de las lenguas mencionadas forman parte del sistema educativo nacional secundario y superior, aunque en las experiencias que relatan los lingüistas predomina el inglés. Este predominio se refleja, discursivamente, en el hecho de que esta lengua reúne principalmente valoraciones positivas correspondientes a la categoría de valuación como instrumentalidad, dentro del área semántica de apreciación. Dicha evaluación, como indicamos, se sustenta en la representación social del inglés como lengua de oportunidades laborales y de beneficios socioeconómicos, ideología lingüística en la que se asienta la concepción de este idioma como herramienta comunicativa fundamental del mundo globalizado.

Al centrarnos en las habilidades lingüísticas y competencias en una L1, L2 y/o LE, punto estrechamente vinculado con el anterior, logramos establecer no solo que los posicionamientos actitudinales de los autores remiten, en particular, a las competencias lingüística y pragmática, sino también que prevalecen las habilidades lingüísticas de lectura y escucha en una LE, siendo la primera de estas destrezas la que recibe la mayoría de las evaluaciones positivas de afecto, registradas dentro de la categoría de satisfacción. A este respecto, los lingüistas reconocen, sobre todo, que la lectura en otros idiomas –entre los que vuelve a destacarse la presencia del inglés– les posibilita el acceso a bibliografía especializada sobre su campo de estudio. En cambio, las habilidades lingüísticas de habla y escritura son objeto de valoraciones de afecto, ubicadas en las categorías de inseguridad como inseguridad lingüística y de insatisfacción.

Finalmente, el abordaje llevado a cabo en el Capítulo 6 nos ha permitido mostrar que las elecciones de lengua referidas por los lingüistas al momento de comunicar sus avances científicos involucran, principalmente, el inglés y el español. Ahora bien, a pesar de que la mayoría de los autores admite producir sobre todo en español, el empleo de esta lengua responde, en especial, a la comunicación de sus contribuciones al interior del país y de la región hispanohablante. Por el contrario, el inglés se destina para publicar a nivel internacional, con el fin de acceder a la comunidad científica global. Como observamos, este aspecto se manifiesta en el discurso mediante las evaluaciones positivas que el inglés recibe dentro de la dimensión semántica de apreciación,

correspondientes a la categoría de valuación como instrumentalidad. En este punto, consideramos que aquí no solo subyace la concepción de esta lengua como *lingua franca* de la ciencia, sino también su representación como una lengua no marcada, portadora de universalidad para el conocimiento que se socializa a través de su utilización. Esta imagen del inglés encuentra su correlato en la organización del sistema de publicación científica –y, por tanto, del sistema científico en general– imperante en la actualidad, cuya estructura asimétrica y acceso restringido recibe en el discurso evaluaciones de apreciación negativas, que se enmarcan en la categoría de impacto.

Esta problemática, como vimos, cobra mayor centralidad en el último capítulo de análisis, el Capítulo 7, cuyo objetivo consistió en comparar, en la medida de lo posible, los posicionamientos actitudinales registrados entre los lingüistas españoles y argentinos respecto de los ejes temáticos que estructuraron nuestro abordaje. En tal sentido, el abordaje comparativo que realizamos permitió destacar dos cuestiones fundamentales. Por una parte, si bien las diferencias prevalecen sobre las similitudes identificadas, tanto lingüistas españoles como argentinos comparten el hecho de ejercer su práctica investigativa en comunidades situadas en zonas periféricas de la ciencia y, en consecuencia, de tener que enfrentarse a la posición hegemónica de la que goza el inglés, al momento de comunicar sus contribuciones a una audiencia global o, incluso, de acceder a los saberes producidos –o publicados– en las comunidades del *mainstream*.

Por otra parte, pudimos observar que, entre los posicionamientos valorativos registrados en la totalidad del corpus, se distingue el área semántica de apreciación, es decir, aquellas evaluaciones que se realizan en torno a constructos abstractos, pero también a eventos y procesos de índole histórica, social, política, económica, cultural y lingüística. De esta manera, nos es posible afirmar que, a pesar de trabajar con autobiografías, relatos en los que se espera que prevalezca la perspectiva afectiva o emocional de quien lo escribe, en el caso que nos ocupa predomina la mirada científica de las experiencias, los hechos y fenómenos respecto de los que se expresan, consecuencia directa de tratarse de autobiografías intelectuales y lingüísticas elaboradas, precisamente, por lingüistas.

Nos encontramos, entonces, frente a sujetos que, por su labor, presentan mayor conciencia acerca de las diversas problemáticas que abordan en sus textos. No obstante, el análisis discursivo propuesto en esta investigación evidencia que en sus posturas actitudinales subyacen ideologías lingüísticas que imperan en la sociedad actual, ideologías que, al mismo tiempo, constituyen objeto de estudio del amplio campo de la lingüística y que, como tales, los lingüistas trabajados también problematizan.

Referencias bibliográficas y anexo

Referencias bibliográficas

- Abdala, V. (2001). Entrevista al escritor Ariel Dorfman: «Mi desafío es convertir al lector en un personaje más, que se busque a sí mismo». *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/2001/01-09/01-09-09/PAG35.HTM>
- Achugar, M., y Oteíza, T. (2009). “In whatever language people feel comfortable”: Conflicting language ideologies in the US Southwest border. *Text y Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*, 29(4), 371-391.
<https://doi.org/10.1515/text.2009.020>
- Acosta G., R. (2020). Enseñanza de las Habilidades Lingüísticas del Inglés y Logro de Competencia Comunicativa. *Latitudo Multidisciplinary Research Journal*, 1(13), 6-30.
- Aijón Oliva, M. Á. (2008). Elección lingüística y situación comunicativa: Un dilema teórico. *Revista de Filología*, 26, 9-20.
- Alarcón Neve, L. J. (2002). *Bilingüismo y Adquisición de Segundas Lenguas: Inmersión, Sumersión y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. 124-133.
- Alvarado, D., y Trombetta, A. M. (2012). *Los verbos como tipos y subtipos de procesos. Una revisión teórica de su determinación semántica en la gramática sistémico-funcional*. 131-140.
- Álvarez, M. A. (1989). La autobiografía y sus géneros afines. *Epos: Revista de Filología*, 5, 439-450.
- Álvarez Muro, A., y Freitas Barros, F. (2003). Normas de prestigio y normas de poder: actitudes lingüísticas en los andes venezolanos. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 6, 89-117.
- Ammon, U. (2012). Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation – With a closer look at the problems of the second-rank language communities. *Applied Linguistics Review*, 3(2), 333-355.
<https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0016>
- Appel, R., y Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam University Press.
- Arnau i Segarra, P., i Tous, P. J., y Tietz, M. (Eds.). (2002). *Escribir entre dos lenguas. Escritores catalanes y la elección de la lengua literaria. Escriure entre dues llengües. Escriptors catalans i Velecció de la llengua literària*. Edition Reichenberger.
- Aurell, J. (2008). Del logocentrismo a la textualidad: La autobiografía académica como intervención historiográfica. *Edad Media. Rev.Hist*, 9, 194-222.

- Aurell, J. (2015). Making History by Contextualizing Oneself: Autobiography as Historiographical Intervention. *History and Theory*, 54, 244-268.
- Aurell, J. (2017). Autobiography as Historiography: The Interventional Mode. En *Theoretical Perspectives on Historians' Autobiographies. From Documentation to Intervention* (pp. 213-258). Routledge.
- Azkarate Villar, M., y Pérez Gaztelu, E. (2021). Procesos de estandarización: Los casos del euskera y del gallego. *Treballs de sociolingüística catalana*, 31, 81-94.
- Baldaquí Escandell, J. M. (2011). Relations between formal linguistic insecurity and the perception of linguistic insecurity. A quantitative study on linguistic insecurity in an educational environment at the Valencian Community (Spain). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(4), 325-342. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.579129>
- Barbe, K. (2007). Victor Klemperer: The accidental sociolinguist. *Journal of Sociolinguistics*, 11(4), 505-519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00335.x>
- Bataller Catalá, A. (2019). Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingüe a partir de biografías lingüísticas. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, 44, 15-36. <https://doi.org/10.7764/onomazein.44.02>
- Beigel, F. (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 46, 110-123.
- Beigel, F. (2017). Científicos periféricos, entre Ariel y Calibán. Saberes institucionales y circuitos de consagración en Argentina: Las publicaciones de investigadores del Conicet. *Dados, Revista de Ciências Sociais*, 60(3), 825-865.
- Beigel, F. (2018). Las relaciones de poder en la ciencia mundial. Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. *Política y gobierno*, 24(1), 13-28.
- Beigel, F. (2022). Multilingüismo y bibliodiversidad en América Latina. *AGlo. Anuario de Glotopolítica*, 5, 119-132.
- Beigel, F., y Bringel, B. (2022). Situated circulation and publication languages of the academic elites of the Southern Cone. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, 34(3), 181-207. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.194375>
- Beigel, F., y Digiampietri, L. (2022). La batalla de las lenguas en la publicación nacional. Un estudio comparativo de las publicaciones del cnpq (Brasil) y Conicet (Argentina). *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, 34(3), 209-230. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.201819>

- Beigel, F., y Gallardo, O. (2021). Productividad, bibliodiversidad y bilingüismo en un corpus completo de producciones científicas. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 16(46), 47-71.
- Bein, R. (2012). Argentinos: Esencialmente europeos.... *QUADERNA*, 1, 1-18.
- Bergillos, F. J. L. (2008). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En *VADEMECUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 305-328). SGEL-Educación.
- Blanco, M. I. (2001). La lengua como conflicto: Prescripción y estandarización en la historia del español de la Argentina. En R. Bein y J. Born (Eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 99-110). Universidad de Buenos Aires.
- Blanco Puentes, J. A. (2007). Bilingüismo: La lengua materna ante la globalización. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 1, 39-48.
- Bohrn, A. (2019). Lunfardo: Una definición orientada hacia la variación lingüística. *Revista del Colegio de traductores públicos de la ciudad de Buenos Aires*, 1-4.
- Bori, P. (2020). La enseñanza del catalán en el mundo y la catalanística internacional. *Анали Филолошког факултета [Annals of the Faculty of Philology]*, 32(1), 241-258. <https://doi.org/10.18485/analiff.2020.32.1.14>
- Boyer, H. (2009). Contactos y conflictos de lenguas: Aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y del Paraguay. *Signos Lingüísticos*, 5(10), 9-32.
- Brenna, J. (2015). Buenos Aires-Interior. Relatos de una escisión en el imaginario territorial de la nación. *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, 15, 147-165.
- Brown, K., y Law, V. (Eds.). (2002). *Linguistics in Britain: Personal Histories*. Philological Society/Blackwell Publishers.
- Bruzos Moro, A. (2016). El capital cultural del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos. *Hispania*, 99(1), 5-16.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Calvet, L.-J. (2001). Prefacio a la nueva edición. En *LINGÜÍSTICA Y COLONIALISMO. Breve tratado de glotofagia* (pp. 1-10). Fondo de Cultura Económica.
- Calvet, L.-J. (2009). *La sociolinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Camargo Palencia, M. E. (2011). Universidad y Humanidades: La enseñanza de las Humanidades en la universidad, un objeto histórico de saber y poder. *Cuestiones de Filosofía*, 13, 97-112.
- Cantamutto, L. (2017). *Estrategias pragmáticas de la comunicación por SMS en español bonaerense* [Doctoral]. Universidad Nacional del Sur.

- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Cisternas, C. (2017). Ideologías lingüísticas: Hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 1(19), 101-117.
- Colino, C. (2009). Constitutional change without constitutional reform: Spanish federalism and the revision of Catalonia's Statute of Autonomy. *Publius: The Journal of Federalism*, 39, 262-288.
- Conde, O. (2017). Aportes al estudio del lunfardo: Acreencias y deudas de la investigación lingüística argentina. *Signo y Señal*, 32, 1-20.
- Conde, O. (2018). El Lunfardo y el Español de la Argentina. *Gramma*, 61, 57-66.
- Connolly, J. W. (1993). Elizabeth Klosty Beaujour. *Alien Tongues: Bilingual Russian Writers of the «First» Emigration*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1989. Xvi, 263 pp. \$29.95. *Canadian-American Slavic Studies*, 27(1-4), 369-371. <https://doi.org/10.1163/221023993X00414>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). (2006). *Conicet: Ciencia y tecnología para el desarrollo*. Edición Nacional Editora y Impresora.
- Cruz Leal, P.-I. (1989). Problemas de bilingüismo en José María Arguedas. *Lenguas Modernas*, 16, 91-96.
- Curry, M. J., y Lillis, T. (2014). Strategies and tactics in academic knowledge production by multilingual scholars. *Education Policy Analysis Archives*, 22(32), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n32.2014>
- Curry, M. J., y Lillis, T. (2019). Unpacking the Lore on Multilingual Scholars Publishing in English: A Discussion Paper. *Publications*, 7(27), 1-14. <https://doi.org/10.3390/publications7020027>
- d'Andrés Díaz, R. (2018). Lenguas minoritarias y estandarización. En J. Giralt Latorre y F. Nagore Laín (Eds.), *Lenguas minoritarias en Europa y estandarización* (pp. 19-45). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Davis, B. H., y O'Cain, R. K. (Eds.). (1980). *First person singular: Papers from the Conference on an Oral Archive for the History of American Linguistics*. John Benjamins.
- De- Matteis, L. M. A. (2010). Sobre el concepto de seguridad lingüística: Propuesta de formulación para contextos institucionales específicos. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 1-23.
- del Valle, J. (Ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (Vol. 17). Iberoamericana.

- del Valle, J., y Meirinho-Guede, V. (2015). Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (Vol. 2, pp. 622-631). Routledge Reino Unido.
- del Valle Rodas, J., y Fernández Lávaque, A. M. (Eds.). (2015). *Identidad y marginalidad lingüística en el noroeste argentino*. Argus-a.
- Demeter, M. (2020). *Academic Knowledge Production and the Global South. Questioning Inequality and Under-representation*. Palgrave Macmillan.
- Demonte Barreto, V. (2007). La investigación en lingüística hispánica en España y en el contexto europeo. *Hispanic Issues Online*, 2, 149-160.
- Díaz Noci, J. (2002). Lengua estándar, dialectos y medios de comunicación: El euskera. *Mediatika*, 9, 161-183.
- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: Una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self-System. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., y Csizér, K. (2002). Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.
- Durán López, F. (2002). La autobiografía como fuente histórica: Problemas teóricos y metodológicos. *Memoria y Civilización*, 5, 153-187.
- Eckert, P., y McConnell-Ginet, S. (1992). Communities of practice: Where language, gender, and power all live. En K. Hall, M. Bucholtz, y B. Moonwomon (Eds.), *Locating Power* (pp. 1-11). Berkeley Women and Language Group.
- Edwards, J. (2009). *Language and Identity: An introduction*. Cambridge University Press.
- Engels, K., y Kailuweit, R. (2011). Los italo-lunfardismos en el sainete criollo: Consideraciones léxicosemánticas. En Á. Di Tullio y R. Kailuweit (Eds.), *Español rioplatense: Lengua, literatura, expresiones culturales* (pp. 227-247). Iberoamericana, Vervuert.
- Ennis, J. A. (2008). *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Peter Lang.
- Escobar Aguiar, M. L. (2020). La lengua del medio: Gustavo Pérez Firmat. *El jardín de los poetas. Revista de teoría y crítica de poesía latinoamericana*, 11, 136-153.

- Espino Barrera, T. (2018). *Nación, lengua y exilio. Imágenes de la lengua materna y el multilingüismo en la literatura exofónica europea* [Doctoral]. Universidad de Granada.
- Espino Barrera, T. (2019). Palabras extrañas a sí mismas: Una aproximación desde la hermenéutica intercultural al bilingüismo de Julia Kristeva. *RILCE*, 35(1), 117-136. <https://doi.org/10.15581/008.35.1.117-36>
- Espino Barrera, T. (2022). El bilingüe como doble en las memorias de Ariel Dorfman. *Revista Letral*, 28, 135-151. <http://dx.doi.org/10.30827/RL.vi28.21375>
- Estatuto de las carreras del Investigador Científico y Tecnológico y del Personal de Apoyo a la Investigación y Desarrollo del CONICET, Pub. L. No. LEY N° 20.464, 1 (1973).
- Fábregas Puig, A. (2011). José María Arguedas: Los dilemas de la identidad. *Tema y Variaciones de literatura*, 37, 233-243.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N., y Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction: Discourse Studies: A multidisciplinary introduction* (Vol. 2, pp. 258-284). Sage.
- Fernández, K. L. (2008). Lenguas en contacto: El caso guaraní / español en la República Argentina. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 14, 39-49.
- Figuroa-Saavedra Ruiz, M., Bernal Lorenzo, D., y Hernández Martínez, J. Á. (2013). Derechos lingüísticos y normalización lingüística en la Universidad Veracruzana. *Redhes. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 10, 15-39.
- Fishman, J. A. (1973). *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*. EINAR HAUGEN. Selected and introduced by Anwar S. Dil. Language Science and National Development Series. Stanford, CA: Stanford University Press, 1972. Xiv + 366 pp., tables, chapter notes, chapter references, bibliography of Haugen's works. \$10.00 (cloth). *American Anthropologist Linguistics*, 75, 1078-1080.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1987). *El español bonaerense, cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Hachette.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (Ed.). (2000). *Español de la Argentina y sus variantes regionales*. Edicial.
- Forster, L. (1970). *The Poet's Tongues: Multilingualism in Literature*. Cambridge University Press y University of Otago Press.
- Galante, L. (2018). *Breve historia de la persecución del uso de la lengua catalana y la obra de Salvador Espriu* [Di Laurea Magistrale].

- García Landa, J. Á. (1989). «Abstracted to death»: Estética del bilingüismo y la traducción en la prosa de Beckett. *Actas del XI Congreso de A.E.D.E.A.N. (Translation Across Cultures)*, 105-110. <https://personal.unizar.es/garciala/publicaciones/abstracted.html>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. 1-22.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation: Second language learning*. Newbury House.
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: Inglés global y español pluricéntrico. *Historia y Comunicación Social*, 15, 63-95.
- Ghio, E., y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores.
- Ghulamallah, Z. B. (2016). El profesor no nativo entre inseguridad y legitimidad. En O. Cruz Moya y M. Á. Lamolda González (Eds.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 415-428).
- Giménez Martínez, M. Á. (2015). El corpus ideológico del franquismo: Principios originarios y elementos de renovación. *Estudios Internacionales*, 47(180), 11-45. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2015.36430>
- Gimeno Ugalde, E. (2021). Poch, Dolors y Julià, Jordi (eds.) (2020): *Escribir con dos voces. Bilingüismo, contacto idiomático y autotraducción en literaturas ibéricas*. València: Publicacions de la Universitat de València. 246 p. ISBN: 9788491345725. *Revista de Filología Románica*, 38, 217-218. <https://dx.doi.org/10.5209/rfrm.78819>
- Grinevald, C. (1997). Living in Three Languages. En J. Bybee, J. Haiman, y S. A. Thompson (Eds.), *Essays on Language Function and Language Type* (pp. 163-179). J. Benjamins Publishing Co.
- Grosjean, F. (2019). *A Journey in Languages and Cultures. The Life of a Bicultural Bilingual*. Oxford University Press.
- Guédon, J.-C. (2011). El acceso abierto y la división entre ciencia “principal” y “periférica”. *Crítica y Emancipación*, 6, 135-180.
- Guillén, A., y Urzúa B., A. (2017). Reconocimiento de lunfardismos entre hablantes de español porteño. *Signo Y seña*, 32, 62-82. <https://doi.org/10.34096/sys.n32.4110>
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. Fondo de Cultura Económica.

- Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Hamel, R. E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: Una introducción. *Iztapalapa*, 29, 5-39.
- Hamel, R. E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: Debates y perspectivas. *Alteridades*, 5(10), 11-23.
- Hamel, R. E. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En D. da Hora y R. M. de Lucena (Eds.), *Política lingüística na América Latina* (pp. 45-77). João Pessoa: Idéia/Editora Universitária.
- Hamel, R. E. (2017). Enfrentando las estrategias del imperio: Hacia políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior en America Latina. En P. A. de Moura Brito y J. R. de Moura Brito (Eds.), *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização* (pp. 229-261). Pedro y João Editores.
- Hamers, J. F., y Blanc, M. (2000). *Bilingualism and Bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hanafi, S., y Arvanitis, R. (2014). The marginalization of the Arab language in social science: Structural constraints and dependency by choice. *Current Sociology*, 62(5), 723-742.
- Hare, C. (2001). Arguedas y el mestizaje de la lengua: Yawar Fiesta. *Lexis*, 25(1 y 2), 475-487.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. University of Pennsylvania Press.
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*. Stanford University Press.
- Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning*. Mouton de Gruyter.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Heller, M. (2010). The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101-114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>
- Heller, M., y Duchêne, A. (2012). Pride and Profit. Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State. En A. Duchêne y M. Heller (Eds.), *Language in Late Capitalism. Pride and Profit* (pp. 1-21). Routledge.
- Hermida, C. (2001). The Galician speech community. En M. T. Turell (Ed.), *Multilingualism in Spain* (pp. 110-140). Multilingual Matters.
- Hernández Campoy, J. M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos Digital: revista de estudios filológicos*, 8, 1-28.
- Hernández Hernández, H. (2005). «No tenemos porqué renunciar a las particularidades léxicas de las Islas». *ABC España*. https://www.abc.es/espana/canarias/abci-no-tenemos-porque-renunciar-particularidades-lexicas-islas-200512050300-712785891448_noticia.html

- Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. PALGRAVE MACMILLAN.
- Hood, S., y Martin, J. R. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38(58), 195-229.
- Hull, G. C. (2014). *La represión franquista y la transformación de España tras la dictadura*. 1-25. <https://doi.org/10.57912/23843397.v1>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Penguin Books.
- Irvine, J. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267.
- Ivanova, O. (2011). *Sociolingüística urbana: Estudios de usos y de actitudes lingüísticas en la ciudad de Kiev* [Doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Joseph, J. E. (2016). Historical perspectives on language and identity. En S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (pp. 19-33). Routledge.
- Junquera, M. (2015). *Variaciones en la idea de "germanidad" (Deutschum) en Viktor Klemperer, judío alemán, frente al impacto de las concepciones raciales impuestas por el nacionalsocialismo, durante los años 1933-1945* [Licenciatura]. Universidad Nacional del Sur.
- Junquera, M. (2022). Autobiografía lingüística: Una aproximación a las elecciones de lengua de los lingüistas. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 39, 1-20. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n39.2022.13725>
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Kaplan, N. (2007). *La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión* [Doctoral]. Universidad Central de Venezuela.
- Kaplan, N. (2009). Héroes, villanos y víctimas: La construcción discursiva de personajes en las noticias televisivas sobre eventos conflictivos. En *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 451-466). Universidad Central de Venezuela.
- Karasik, G. A. (2017). Tensiones territoriales y heterogeneidades culturales. En A. Grimson y G. A. Karasik (Eds.), *Estudios sobre diversidad cultural en la Argentina contemporánea* (pp. 25-70). CLACSO.
- Klemperer, V. (2003a). *Quiero dar testimonio hasta el final. Diarios 1933-1941* (Vol. 1). Galaxia Gutenberg.

- Klemperer, V. (2003b). *Quiero dar testimonio hasta el final. Diarios 1942-1945* (Vol. 2). Galaxia Gutenberg.
- Klemperer, V. (2007). *LTI. La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo*. Editorial Minúscula.
- Kloss, H. (1998). *The American Bilingual Tradition*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Klosty Beaujour, E. (1989). *Alien Tongues: Bilingual Russian Writers of the «First» Emigration*. Cornell University Press.
- Koerner, E. F. K. (Ed.). (1991). *First person singular II: autobiographies by north american scholars in the language sciences*. John Benjamins.
- Koerner, E. F. K. (Ed.). (1998). *First person singular III: autobiographies by north american scholars in the language sciences*. John Benjamins.
- Kremnitz, G. (2012). Convergencias/divergencias de comunidades lingüísticas en el marco español. En H. Monteagudo (Ed.), *Linguas, sociedade e política. Un debate multidisciplinar* (pp. 43-74). CONSELLO DA CULTURA GALEGA.
- Kremnitz, G. (2015). *Mehrsprachigkeit in der Literatur. Ein kommunikationssoziologischer Überblick, 2., erweiterte Auflage*. Praesens Verlag.
- Kremnitz, G. (2023). Conceptions d'espace concurrentes "entre Guéret et Guardamar". Quelques observations. *Occitània Centres e periferias/Centri e periferie Atti del XIII Convegno dell'AIEO Cuneo, 12-17 luglio 2021*, 649-670.
- Kroon, S. (2003). Mother tongue and mother tongue education. En J. Bourne y E. Reid (Eds.), *Language Education* (pp. 35-48). Kogan Page.
- Kroskrity, P. V. (2006). Language Ideologies. En *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 497-517). Blackwell Publishing Ltd.
- Kubarth, H. (1987). *Das lateinamerikanische Spanisch. Ein Panorama*. Max Hueber.
- Laborda i Gil, X. (2012). Historia de la lingüística británica y autobiografía en *Linguistics in Britain. Personal Histories. Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 50, 63-90.
- Laborda, X. (2015). Historiografía y memoria contemporánea en autobiografías de lingüistas. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 28, 1-54.
- Laborda, X. (2016). La historia biográfica de Thomas A. Sebeok en *Portraits of Linguists. Tonos Digital: revista de estudios filológicos*, 31, 1-24.
- Laborda, X., Romera, L., y Fernández Planas, A. (Eds.). (2014). *La lingüística en España: 24 autobiografías*. Universidad Oberta de Cataluña, Editorial UOC.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.

- Labov, W. (2006). *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D. (2014). El español y las lenguas cooficiales en el Estado español: Actitudes lingüísticas en un contexto multilingüe. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 12(1), 25-40.
- Lasagabaster, D. (2017). Language Learning Motivation and Language Attitudes in Multilingual Spain From an International Perspective. *The Modern Language Journal*, 101(3), 583-596. <https://doi.org/10.1111/modl.12414>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Le Page, R. B., y Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.
- Leech, P. (2017). European policy on multilingualism: Unity in diversity or added value? *Cultus: the Journal of intercultural mediation and communication*, 10(1), 27-38.
- Lewis, M. P., Simons, G. F., y Fennig, C., D. (Eds.). (2016). *Ethnologue: Languages of Africa and Europe, Nineteenth edition*. Sil International, Global Publishing.
- Liddicoat, A. J. (2015). Multilingualism research in Anglophone contexts as a discursive construction of multilingual practice. *Journal of Multicultural Discourses*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1086361>
- Lillis, T., Hewings, A., Vladimirou, D., y Curry, M. J. (2010). The geolinguistics of English as an academic lingua franca: Citation practices across English-medium national and English-medium international journals. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 111-135. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00233.x>
- Lizasoain C., A. (2017). El lugar del inglés como lengua extranjera en las políticas y planificación lingüísticas chilenas: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Lenguas Modernas*, 49, 121-133.
- Lligadas Alcántara, M. (2013). *LAS TIC EN EL AULA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: actividades didácticas para desarrollar la destreza en expresión oral en las clases de español L2* [Máster]. Universidad Internacional de La Rioja.
- López Alonso, C., y Séré, A. (Eds.). (1992). *Oú en est la linguistique? Entretiens avec des linguistes*. Didier.
- López Ferrero, C. (2008). La valoración y la emoción en español en discursos especializados. *El valor de la diversidad (meta)lingüística*, 1142-1155.

- López García, M. (2009). Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: Posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad. *Revista de Investigación Lingüística*, 12, 375-397.
- López García, M. (2021). “Tú me quieres blanca”. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina. *Enunciación*, 26(1), 120-132. <https://doi.org/10.14483/22486798.17153>
- López García-Molins, Á. (2009). *La lengua común en la España plurilingüe*. Iberoamericana, Vervuert.
- López Goldaracena, M. F. (2010). *Biografía y autobiografía. El yo, el otro y el nosotros en la historiografía contemporánea*. 1-16.
- Luján, Á. L., y Sánchez Ortiz, C. (Eds.). (2016). *Literatura y poder. Las censuras en la LIJ*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Malaver, I. (2020). Autobiografía lingüística. Atitudes, creenças e reflexões para o ensino de línguas. *Revista EntreLínguas*, 6(1), 176-193.
- Marimón Llorca, C. (2018). «La academia española trabaja». Actitudes lingüísticas y estrategias valorativas en las columnas sobre la lengua (CSL). *Cuadernos AISPI*, 12, 169-190.
- Marimón Llorca, C. (2019). La lengua y las lenguas: Imaginarios lingüísticos sobre la diversidad en la prensa española. *LEA. Lingüística Española Actual*, 41(1), 37-62.
- Mar-Molinero, C. (2004). Spanish as a world language. Language and identity in a global era. *Spanish in Context*, 1(1), 3-20.
- Martin, J. R. (2017). The Discourse Semantics of Attitudinal Relations: Continuing the Study of Lexis. *Russian Journal of Linguistics*, 21(1), 22-47. <https://doi.org/10.22363/2312-9182-2017-21-1-22-47>
- Martin, J. R., y White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. PALGRAVE MACMILLAN.
- Martínez Rus, A. (2017). No sólo hubo censura: La destrucción y depuración de libros en España (1936-1948). *Creneida*, 5, 35-65.
- Matharan, G. (2016). La dinámica centro–periferia en el estudio de la ciencia en América Latina: Notas para una reflexión historiográfica sobre la Argentina. *El hilo de Fábula. Revista anual del Centro de Estudios Comparados*, 16, 33-47.
- May, S. (2010). Derechos lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social*, 19, 131-159.
- Mellado, S. R. (2014). Lenguas kuñifal: Pasajes entre el mapuchezungun y el castellano en Elicura Chihuailaf, Liliana Ancalao y Adriana Paredes Pinda. *Recial*, 5(5-6), 1-18. <https://doi.org/10.53971/2718.658x.v5.n5-6.9586>

- Mendieta, E. (2020). En el centenario de Celan: El reinado del lenguaje y peso del acontecimiento. *Letras Libres*. <https://letraslibres.com/cultura/en-el-centenario-de-celan-el-reinado-del-lenguaje-y-peso-del-acontecimiento/>
- Miazzo, J., Zapico, M. G., y Domínguez, S. (2022). Interrogando el concepto de lengua materna. *RevID. Revista de Investigación y Disciplinas*, 6, 150-166.
- Minera Reyna, L. E. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 4(8), 42-80. <https://doi.org/10.26378/rnlael48141>
- Montemayor-Borsinger, A. (2018). Aportes del enfoque tripartito de la Lingüística Sistémico Funcional al Análisis del Discurso. En R. Bein, J. E. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauria, y M. C. Pereira (Eds.), *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (pp. 95-111). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Montserrat, M., y Mórtola, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 10, 167-191.
- Morant Giner, M. (2020). Ángel López García-Molins (2020): Repensar España desde sus lenguas. Barcelona: El viejo topo. 176 pp. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 19, 221-228.
- Moreno Almendral, R. (2014). Franquismo y nacionalismo español: Una aproximación a sus aspectos fundamentales. *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, 12, 1-31.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas: Crítica de la discriminación lingüística*. Alianza.
- Moreno Cabrera, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico: Una ideología destructiva*. Península.
- Moreno Cabrera, J. C. (2012). Lengua, nación y nacionalismo español. En H. Monteagudo (Ed.), *Linguas, sociedade e política. Un debate multidisciplinar* (pp. 85-125). CONSELLO DA CULTURA GALEGA.
- Moreno Cabrera, J. C. (2015a). *Errores y horrores del españolismo lingüístico: Cinco vocales para conquistar el mundo*. Txalaparta.
- Moreno Cabrera, J. C. (2015b). *Los dominios del español: Guía del imperialismo lingüístico panhispánico*. Síntesis.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel, S. A.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Paidós.

- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Blackwell Publishing Ltd.
- Narvaja de Arnoux, E., y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>
- Navarro, F. (2014). Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de Humanidades. Análisis contrastivo desde la Teoría de la Valoración. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 60, 1-24.
- Navarro, F., Lillis, T., Donahue, T., Curry, M. J., Ávila Reyes, N., Gustafsson, M., Zavala, V., Lauria, D., Lukin, A., McKinney, C., Feng, H., y Motta-Roth, D. (2023). Manifiesto: Reconsideración del inglés como lengua franca en contextos científico-académicos. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(5), 261-270.
- Nekvapil, J. (2003). Language biographies and the analysis of language situations on the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of Sociology of Language*, 162, 63-83.
- Niño-Murcia, M. (2011). Variation and Identity in the Americas. En M. Díaz-Campos (Ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp. 728-746). Blackwell Publishing Ltd.
- Niño-Murcia, M., y Rothman, J. (Eds.). (2008). *Bilingualism and Identity. Spanish at the crossroads with other languages*. John Benjamins Publishing Company.
- Núñez de Prado, S. (2014). El papel de la Iglesia en la configuración del franquismo. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, 1, 97-114.
- Núñez, Y. I., y Casimiro Córdoba, A. V. (2020). La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 419-447.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Oliveto, M. (2010). La cuestión del idioma en los años veinte y el problema del lunfardo: A propósito de una encuesta del diario *Crítica*. *Revista Pilquen*, 13, 1-9.
- Orozco, W. (2018). Multilingüismo, traducción y reescritura en Vladimir Nabokov. *Mutatis Mutandis*, 11(1), 234-253. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v11n1a11>
- Oteiza, T. (2009). De “la conspiración de silencio” al reconocimiento de voces alternativas. Las violaciones a los derechos humanos en Chile según el Informe Valech (2003). *ALED*, 9(1), 87-111.

- Oteíza, T., y Merino, M. E. (2012). Am I a genuine Mapuche? Tensions and contradictions in the construction of ethnic identity in Mapuche adolescents from Temuco and Santiago. *Discourse y Society*, 23(3), 297-317. <https://doi.org/10.1177/0957926511433455>
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2012). Prosodia valorativa: Construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso y Sociedad*, 6(2), 418-446.
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2013). Valorative prosody and the symbolic construction of time in recent national historical discourses. *Discourse Studies*, 15(1), 43-64. <https://doi.org/10.1177/1461445612466447>
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2017). The appraisal framework and discourse analysis. En T. Bartlett y G. O'Grady (Eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 457-472). Routledge. <https://www.researchgate.net/publication/313553051>
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 207-229. <https://doi.org/10.15443/RL2918>
- Paschen, H. (2004). Pilar Arnau i Segarra/Pere Joan i Tous/Manfred Tietz (eds.): *Escribir entre dos lenguas. Escritores catalanes y la elección de la lengua literaria. Escriure entre dues llengües. Escriptors catalans i Velecció de la llengua literària*. Kassel: Edition Reichenberger 2002. 166 páginas. *Iberoamericana*, 4(13), 217-220.
- Pascual, M. (2011). Corrientes teóricas y aportes de estudios del lenguaje evaluativo al análisis del discurso. *Actas del IX CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ALED- ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS DEL DISCURSO, FACULDADE DE LETRAS DA UFMG, BELO HORIZONTE*, 1-14. https://www.researchgate.net/publication/262141627_Corrientes_teoricas_y_aportes_de_estudios_del_lenguaje_evaluativo
- Pascual, M. (2014a). El empoderamiento en el aula de lenguas extranjeras: Una propuesta desde el Análisis Crítico del Discurso y la Teoría de la Valoración. *Lenguaje*, 42(1), 69-93.
- Pascual, M. (2014b). La asociación de recursos de valoración: El caso de las organizaciones de derechos humanos en la prensa escrita argentina. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción, Número especial IX ASFAL*, 99-114. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.8>
- Pascual, M. (2017). La violación a los derechos humanos en la Argentina: Dinámica evaluativa de dos décadas de representación en medios. *Discurso y Sociedad*, 11(3), 388-413.
- Pascual, M. (2019). La construcción de la evaluación en los discursos de memoria y dolor: Aportes desde las intersecciones. En I. Londoño Zapata y G. Olave Arias (Eds.), *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas* (pp. 177-194). Ediciones de la U.

- Pato, E., y Fantechi, G. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística aplicada*, 10, 1.
- Pereira, S. (2013). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: Un análisis de percepciones. *Lenguaje*, 41(2), 383-406.
- Pérez Castillejo, S. (2017). Menor uso pese a mayor estatus: Discursos sobre el valor de la lengua en Galicia. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 10(1), 67-117.
- Piao, M. (2020). *A journey in languages and cultures: The life of a bicultural bilingual* by François Grosjean, New York, Oxford University Press, 2019, 224 pp., \$35.00 (Hardback), ISBN: 9780198754947. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-4. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1835814>
- Pinuer, C., y Oteíza, T. (2013). Los adverbios oracionales en la construcción de intersubjetividad discursiva. *Revista Española de Lingüística*, 43(1), 89-122.
- Poch, D., y Julià, J. (Eds.). (2020). *Escribir con dos voces. Bilingüismo, contacto idiomático y autotraducción en literaturas ibéricas*. Universitat de València.
- Polowy, T. (1990). Alien Tongues: Bilingual Russian Writers of the «First» Emigration by Elizabeth Klosty Beaujour. *Canadian Slavonic Papers / Revue Canadienne des Slavistes*, 32(2), 205-207.
- Pons Parera, E. (2013). Transición española y pluralismo lingüístico en España. *Chapecó*, 14(3), 93-112.
- Popkin, J. D. (2001). Coordinated Lives: Between Autobiography and Scholarship. *Biography*, 24(4), 781-805.
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 10-33.
- Preston, D. R. (2013). Linguistic Insecurity Forty Years Later. *Journal of English Linguistics*, 41(4), 304-331.
- Ramírez del Pozo Martín, J. M. (2023). La valoración como motor del lenguaje. Las esferas de valor en el pensamiento y la comunicación. En S. A. Flores Borjabad, J. L. Ortega Martín, y J. A. Nisa Ávila (Eds.), *Nuevas tecnologías y aproximaciones a estudios sobre lengua, lingüística y traducción* (pp. 305-328). Dykinson.
- Reagan, T. (1988). EINAR HAUGEN *Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning*. Berlin, New York, and Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1987. 188 pp. DM 78,00. *Language Problems and Language Planning*, 12(2), 174-175. <https://doi.org/DOI.10.1075/lplp.12.2.12rea>

- Ribera Aragüete, P., y Costa, A. (2013). La escritura precoz de autobiografías lingüísticas en español y catalán. Qué dicen los alumnos y cómo lo dicen. En J. Dolz y I. Idiazabal Gorrotxategi (Eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 147-168). Universidad del País Vasco.
- Risques Corbella, M. (2015). La dictadura franquista. *Revista Reflexão e Ação*, 23(2), 170-197. <https://doi.org/10.17058/rea.v23i2.6464>
- Rodríguez Álvarez, M. (2017). «*Muchos prejuicios lingüísticos proceden de las correcciones que impuso la escuela franquista*», dice Rodríguez Álvarez [La Vanguardia]. <https://www.lavanguardia.com/local/asturias/20171108/432728418834/muchos-prejuicios-linguisticos-proceden-de-las-correcciones-que-impuso-la-escuela-franquista-dice-rodriguez-alvarez.html>
- Rodríguez-Lifante, A. (2018). Motivación en el aprendizaje de segundas lenguas: De la teoría a la ética de la investigación. En A. Alexopoulou (Ed.), *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 237-266). Ediciones del Orto.
- Roseti, L. P., y De Francesco, K. V. (2017). Inglés: La lengua extranjera por antonomasia. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 9, 54-66.
- Rubio-Marín, R. (2007). Language Rights: Exploring the Competing Rationales. En W. Kymlicka y A. Patten (Eds.), *Language Rights and Political Theory* (pp. 52-79). Oxford University Press.
- Sánchez Abchi, V., y Larrús, P. (2012). La producción escrita de estudiantes bilingües de español. Relación entre biografía lingüística y desempeño discursivo. *Anuari De Filologia. Estudis De Lingüística*, 2, 17-32. <https://doi.org/10.1344/AFEL2012.2.2>
- Sánchez-Tarragó, N., Bufrem, L. S., y Macedo dos Santos, R. N. (2015). La producción científica latinoamericana desde una mirada poscolonial. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, 8(2), 182-202.
- Santin, D. M., y Caregnato, S. E. (2019). The binomial center-periphery and the evaluation of science based on indicators. *INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA*, 33(79), 13-33.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco Libros.
- Sebeok, T. A. (1966). *Portraits of Linguists. A Biographical Source Book for the History of Western Linguistics, 1746–1963* (1-2). Indiana University Press.
- Seidlhofer, B. (2021). English as a lingua franca in the European context. En A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 389-407). Routledge.

- Senz Bueno, S. (2011). Una, grande y (esencialmente) uniforme: La RAE en la conformación y expansión de la "lengua común". En S. Senz Bueno y M. Alberte (Eds.), *El dardo en la Academia: Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (Vol. 2, pp. 9-302). Melusina.
- Siguán Soler, M. (1970). Psicología y Bilingüismo. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 25(105-106), 621-633.
- Silva-Corvalán, C., y Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Sinner, C. (2016). La periferia olvidada: El español de Ushuaia. *Estudios de Lingüística del Español*, 37, 127-147.
- Skutnabb-Kangas, T., y Phillipson, R. (1989). Mother Tongue: The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept. En U. Ammon (Ed.), *Status and Function of Languages and Language Varieties* (pp. 450-477). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110860252.450>
- Skutnabb-Kangas, T., y Phillipson, R. (Eds.). (2023). *The Handbook of Linguistic Human Rights*. John Wiley y Sons, Inc.
- Snow, C. (1999). Bilingüismo y adquisición de una segunda lengua. En J. Berko y N. Berstein (Eds.), *Psicolingüística* (pp. 477-507). McGraw Hill.
- Solovova, O., Vieira Santos, J., y Veríssimo, J. (2018). Publish in English or Perish in Portuguese: Struggles and Constraints on the Semiperiphery. *Publications*, 6(25), 1-14. <https://doi.org/10.3390/publications6020025>
- Stocco, M. (2022). Más allá del paradigma monolingüe: La autotraducción literaria en lenguas indígenas en Argentina. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 15(1), 8-26. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n1a02>
- Süselbeck, K., Mühlshlegel, U., y Masson, P. (Eds.). (2008). *Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (Vol. 122). Iberoamericana, Vervuert Verlag.
- Swiggers, P. (1997). *Languages and Linguists: Aims, perspectives and duties of linguistics*. Peeters.
- Symeonidis, H. (2008). La actitud de los hablantes bilingües guaraní-castellano en la zona guaraníca del territorio argentino hacia la política lingüística de la Argentina. En K. Süselbeck, U. Mühlshlegel, y P. Masson (Eds.), *Lengua, nación e identidad: La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (pp. 187-200). Iberoamericana, Vervuert Verlag.
- Taboada, M. S., y Castro Llomparte, C. (2015). Diversidad y monolingüismo: Un dilema implícito en la política lingüística argentina. 98-107.

- Taylor, M. L. (2022). La Diversidad Lingüística Durante y Después del Franquismo en España. *The Review: A Journal of Undergraduate Student Research*, 23(1), 1-14.
- Timotin, E., y Colceriu, S. (Eds.). (2012). *De ce am devenit lingvist? Omagiu academicianului Marius Sala*. Univers Enciclopedic Gold.
- Torres, A. (2019). Español e inglés en Gustavo Pérez Firmat: El desexilio imposible de un hyphenizado. *Glosas*, 9(7), 52-61.
- Torres Ortíz, J. A., Cifuentes Medina, J. E., y Plazas Díaz, L. C. (2017). El Naufragio de las Humanidades. *SABER-CIENCIA y Libertad*, 12(1), 196-214.
- Trudgill, P. (1983). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Penguin.
- Trudgill, P., y Hernández Campoy, J. M. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Gredos.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Multilingual Matters.
- van Dijk, T. A. (Ed.). (1997). *Discourse as Social Interaction*. Sage.
- van Dijk, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso (C. Büchner Ruiz, Trad.). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222.
- Vann, R. E. (1999). Language exposure in Catalonia: An example of indoctrinating linguistic ideology. *Word*, 50(2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/00437956.1999.11432488>
- Vargas Soler, J. C. (2011). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. *Otra Economía*, 3(4), 46-65. <https://doi.org/10.4013/1124>
- Vázquez Paz, J. (2011). Escribir a la sombra de otro idioma: Escritores latinoamericanos mantienen el Español en los Estados Unidos. *Revista Surco Sur*, 2(4), 31-35. <http://dx.doi.org/10.5038/2157-5231.2.4.12>
- Vega Sombria, S. (2007). Las manifestaciones de la violencia franquista. *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, 7, 1-30.
- Vélez Bertomeu, F. (2007). Paul Celan y la «elección de lengua». *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 13. https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_Z_paulCelan.htm
- Verbeiren, L. (2017). *Multilingüismo y construcción de la identidad en las obras de Sylvia Molloy, Laura Alcoba y Paloma Vidal* [De maestría, Universiteit Gent]. <https://lib.ugent.be/en/catalog/rug01:002349209#reference-details>
- Vidal de Battini, B. E. (1964). *El español de la Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*. Ministerio de Educación.
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, 51, 19-35.

- Weevers, T. (1973). *The Poet's Tongues: Multilingualism in Literature*. By Leonard Forster. (The de Carle Lectures at the University of Otago, 1968) London: Cambridge University Press; Otago: The University Press. 1971. ix + 101 pp. \$1.60. *The Modern Language Review*, 68(1), 132-134.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. Mouton.
- Westphalen Rodríguez, Y. (2017). César Moro: Poeta Híbrido y Transnacional. *Letras*, 88(127), 171-184.
- White, P. R. R. (2000). *Un recorrido por la Teoría de la Valoración* (E. Ghio, Trad.). 1-33.
- White, P. R. R. (2011). Appraisal. En J. Zienkowski, J.-O. Östman, y J. Verschueren (Eds.), *Discursive Pragmatics* (Vol. 8, pp. 14-36). John Benjamins Publishing Company.
- White, P. R. R. (2015). Appraisal Theory. En *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (pp. 1-7). John Wiley y Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118611463/wbielsi041
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Gedisa.
- Wodak, R., y Meyer, M. (2015). Critical Discourse Studies: History, Agenda, Theory and Methodology. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Studies* (pp. 1-24). Sage.
- Wolf-Farré, P. (2018). El concepto de la biografía lingüística y su aplicación como herramienta lingüística. *Lengua y Habla*, 22, 45-54.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. En B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, y P. V. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory* (pp. 3-47). Oxford University Press.
- Woolard, K. A. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. En J. Del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español* (pp. 129-142). Iberoamericana, Vervuert.
- Woolard, K. A., y Schieffelin, B. B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82.
- Wright, S. (2009). The elephant in the room. Language issues in the European Union. *European Journal of Language Policy*, 2, 93-120. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2009.2>
- Wright, S. (2013). Why isn't EU language policy working? En K. Schneider-Wiejowski, B. Kellermeier-Rehbein, y J. Haselhuber (Eds.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache* (pp. 259-274). De Gruyter.

- Zabaleta, I., Garmendia, J., y Murua Cartón, H. (2015). Movimiento popular y escuela en el franquismo: Las ikastolas en Gipuzkoa. *Historia de la Educación*, 34, 305-336. <https://doi.org/10.14201/hedu201534305336>
- Zabaleta, J. (2019). La estandarización del euskera: Breve historia y resultados. *Limite*, 13, 123-142.
- Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: Estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, 75-81.
- Zimmermann, K. (2010). Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX: entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas. En R. Barriga Villanueva y P. Martín Butragueño (Eds.), *Historia sociolingüística de México* (Vol. 2). El Colegio de México.

Anexo**a. Modelo de mail enviado con el fin de convocar a lingüistas argentinos para contribuir con su autobiografía lingüística**

Estimado investigador:

Mi nombre es Macarena Junquera, soy Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Sur y, como tema de investigación para mi tesis de Doctorado, me propuse indagar las elecciones de lengua y las reflexiones metalingüísticas que realizan los lingüistas de nuestro país cuando deben comunicar su producción científica por escrito.

En este sentido, me es grato invitarlo a elaborar una “autobiografía lingüística” en la que relate su formación y trayectoria científica, atendiendo a las elecciones de lengua que haya tenido que considerar durante el transcurso de su carrera académica. Para contribuir a la elaboración del texto, adjunto a este mail una serie de preguntas que podrán servirle como guía para la redacción.

Las autobiografías recibidas, que formarán parte del corpus para nuestro trabajo, se publicarán en una compilación a nuestro cargo, que prevemos editar por EdiUNS (Editorial de la Universidad Nacional del Sur) y cuyo título provisorio es *¿(CON) QUÉ LENGUAS? Autobiografías lingüísticas de lingüistas argentinos*. Si Usted desea colaborar con esta iniciativa, puede confirmar su participación a esta dirección de correo electrónico hasta el 15 de mayo. El plazo para la recepción de los relatos completos, con una extensión mínima de 1000 palabras, se extenderá hasta el 10 de agosto. Si tiene alguna consulta, puede comunicármela a través de este medio.

Agradeciendo su atención, saludo a Usted cordialmente,

Macarena Junquera
Universidad Nacional del Sur

b. Preguntas orientativas que se adjuntaron en cada mail, a modo de guía, para la redacción de la autobiografía lingüística

- ¿Cómo y por qué surgió su interés por la lingüística?
- ¿Cómo y por qué se definió por su línea de estudios?
- ¿Cómo se desarrolló su formación académica? ¿Reconoce alguna influencia particularmente significativa en su carrera? ¿Cuál?
- ¿Cuáles considera que son sus aportes al desarrollo de la lingüística?

- ¿Qué lengua se hablaba en su hogar? ¿Era la misma lengua empleada en el ámbito escolar o debió realizar su educación primaria y/o secundaria en otra lengua? Si este último fue el caso, ¿cómo describiría esa situación lingüística? ¿Cómo la vivió usted? ¿Considera que afectó su vida de alguna manera?
- ¿En qué lengua se desarrolló su educación universitaria? ¿Empleó la misma en la que se educó escolarmente con anterioridad o tuvo que aprender otra? Si este último fue el caso, ¿por qué debió hacerlo? ¿Cómo describiría su situación lingüística en ese entonces? ¿Continúa empleando esa lengua el día de hoy? Si, en cambio, realizó sus estudios universitarios en la misma lengua en la que previamente se escolarizó, ¿aprendió una segunda lengua durante su formación superior? ¿Cuál? ¿Qué motivó su elección? ¿Continuó empleando esa lengua una vez finalizados sus estudios universitarios? ¿La emplea el día de hoy?
- Si no lo hizo durante su formación universitaria, ¿aprendió una segunda lengua posteriormente? ¿Por qué motivos? ¿La emplea el día de hoy?
- ¿En qué lengua/lenguas desarrolla su producción científica? Si produce en más de una, ¿las emplea indistintamente o utiliza una en mayor medida que la otra? ¿Por qué? ¿Comenzó a producir en más de una lengua desde los inicios de su carrera académica o fue una decisión que tomó más adelante? ¿Podría mencionar las razones que tuvo para hacerlo? ¿Ha reflexionado en alguna oportunidad posterior sobre esa decisión? Si, en cambio, escribe su producción científica solo en una lengua, ¿en qué lengua lo hace? ¿Se planteó en algún momento la posibilidad de escribir en más de una? ¿Cuáles son las razones por las que decidió no hacerlo?