

# Índice

<b>Presentación</b> Jean Hennequin Mercier	2
<b>A Systematic Lexicography for Spanish</b> Gaspar Ramírez Cabrera	3
<b>The Teaching of English as an International Language (EIL) in the Mexican Context: Some Considerations</b> Rosa María Funderburk Razo e Hidalgo Aviles, Hilda	11
<b>El asesor y el modelo educativo actual en los Centros de Autoacceso</b> Tito Antonio Mata Vicencio	16
<b>El Centro de Autoacceso visto desde una perspectiva panóptica</b> Luz Edith Herrera Díaz	26
<b>La politique linguistique du français au Mexique: cas d'étude de l'université de Veracruz</b> María Magdalena Hernández Alarcón	34
<b>Las presiones del español sobre el uso de la lengua indígena: el cora y el huichol en Nayarit</b> Saul Santos García	46
<b>Algunas funciones de la reformulación en el relato de fantasmas en edificios de la Universidad de Puebla</b> María Eugenia Garduño Pérez, María Eugenia Olivos Pérez y Alejandro Aguilar Roldán	56
<b>La traducción o el arte de hacerse visible borrando las huellas de su presencia</b> Jean Hennequin Mercier	63
<b>Écrire une traduction comme si l'auteur du texte original l'avait écrite lui-même dans la langue d'arrivée: un mythe qui a la peau dure...</b> Jean Hennequin Mercier y Dorit Heike Gruhn	70

# Presentación

Jean Hennequin Mercier

Una vez más y quizá más que nunca antes, *Lenguas en contexto* se publica bajo el signo de la diversidad temática. Esto no sólo obedece a nuestro afán de responder a las expectativas del mayor número posible de lectores, sino también a nuestro deseo de ampliar y diversificar los intereses del público al cual se dirige la revista.

Así, el presente número se abre con un artículo de Gaspar Ramírez quien, combinando la semántica léxica y la gramática (entre otras), presenta una descripción lexicográfica sistemática de algunos de los verbos de creación y transformación más usuales del español de México. Ojalá el rigor y la precisión de este análisis estimulen y aporten nuevas ideas a quienes se dedican a la investigación en este campo de la lexicología y la lexicografía.

Pasando al tema de la enseñanza, el siguiente artículo, de Rosa María Funderburk Razo e Hilda Hidalgo Aviles, abre nuevas perspectivas en el campo de la enseñanza del inglés – ya no como lengua extranjera, sino como lengua internacional. Las autoras van más allá de las dimensiones imperialistas que suelen ser inherentes a la enseñanza de esta lengua, para integrar elementos sociolingüísticos más amplios, que rebasan el modelo del llamado “círculo interno”.

Siguen dos artículos sobre una modalidad de enseñanza de lenguas que ha cobrado gran importancia en los últimos años: los llamados Centros de Autoacceso.

Así, Tito Antonio Mata Vicencio, de la Universidad Veracruzana (México), nos habla del papel que, en su opinión, están llamados a desempeñar los asesores de estos centros. Desde un enfoque ecléctico, que combina de manera fundamentada tres acercamientos a la enseñanza de lenguas, el autor formula una serie de preguntas que nos invitan a una reflexión crítica sobre el quehacer de estos asesores.

Por su parte, Luz Edith Herrera Díaz, también de la Universidad Veracruzana, adopta una mirada crítica para analizar el desfase que advierte entre el discurso de las instituciones académicas en torno a estos centros, y la realidad de su funcionamiento. Retomando los célebres análisis de Michel Foucault sobre el panóptico, la autora cuestiona la afirmación según la cual los centros de Autoacceso contribuirían a promover la autonomía y el sentido de responsabilidad de sus usuarios.

Los dos artículos siguientes abordan el tema de la vitalidad de las lenguas, desde un punto de vista sociolingüístico.

El primero, que debemos a la pluma de Saul Santos, hace un análisis comparativo de dos lenguas in-

dígenas de México, el cora y el huichol, en sendas comunidades del estado de Nayarit. A partir de la diferencia de vitalidad que encuentra entre estas dos comunidades, el autor formula algunas sugerencias encaminadas a la conservación y/o la revitalización de estas lenguas.

El segundo artículo, de María Magdalena Hernández Alarcón, se interroga acerca del lugar que actualmente ocupa en México, y de manera más específica en el estado de Veracruz, el francés como lengua extranjera. Fundamentándose en una encuesta a estudiantes, profesores y empleadores de este estado, la autora llega a la conclusión de que la tradición francófila, lejos de estar peleada con la enseñanza universal y omnipresente del inglés, más bien representa una opción complementaria, por la cual se inclina un público con características socioculturales diferentes.

Desde una perspectiva distinta, la del análisis del discurso, María Eugenia Garduño Pérez, María Eugenia Olivos Pérez y Alejandro Roldán analizan los relatos producidos por informantes que narran historias de fantasmas, en el marco de los edificios históricos de la Universidad Autónoma de Puebla. Apoyándose en la teoría de Eddy Roulet, estos autores identifican algunas de las funciones discursivas características de este tipo de discurso.

Finalmente, la última sección de la revista está consagrada a la problemática de la traducción. Tras denunciar la muy difundida creencia según la cual traducir un texto consistiría en escribirlo tal como lo habría hecho el autor original si hubiese dominado la lengua de llegada, Jean Hennequin Mercier y Dorit Heike Gruhn analizan las funestas consecuencias que acarrea este mito del “como si”. Posteriormente, proponen una concepción alternativa, más realista, de la traducción, susceptible de desembocar en valiosas aplicaciones pedagógicas.

El último artículo, de Jean Hennequin Mercier, aborda el antiguo dilema de la visibilidad/invisibilidad del traductor, a la luz de las observaciones de Barbara Folkart acerca del conflicto de las enunciaciones. Con el fin de evitar interpretaciones erróneas, e incluso estafalarias, este autor subraya la necesidad de la visibilidad del traductor y propone algunos mecanismos que pueden ayudar al lector a descubrir las “huellas” del traductor.

Corresponderá a los lectores enriquecer con sus valiosos comentarios, sugerencias y críticas, los artículos que *Lenguas en contexto* pone a su disposición a través de este número. De antemano, muchas gracias por su contribución.

# A Systematic Lexicography for Spanish

Gaspar Ramírez Cabrera<sup>1</sup>

## Abstract

This article presents a systematic lexicographic description for some of the most common verbs of *creation and transformation* of Mexican Spanish. It is based chiefly on an integrated approach combining Lexical Semantics and Grammar (Pustejovsky 1995) (Apresjan 2000), (Mel'cuk 2001), (Corpas Pastor 2003). The research is intended to provide a lexical and semantic description of some verbs of creation and transformation. This integrated description can allow us to account straightforwardly for the propositional value of meaning: the *event structure* and *modal frame* (explanation zone of meaning), the *potential actantial structure* (driven-syntactic patterns and verbal alternations) and the *co-occurrence restrictions* of the lexical item (collocations). Therefore, the lexicogrammatical features of the *participants* (actants) of the studied verbs are labeled semantically as follows Human vs. Unhuman, Object vs. Content, etc. within a specific *situation*. In doing so, we have gathered some information that can illustrate how speakers use language in communicative interactions. In the study we show that meaning can be affected by the speakers' relationship and the *situation* in which the enunciation is taken place. Such a relationship between speakers and the situation can be regarded as the participants' values and attitudinal system towards the lexical items. These values and attitudes are best described using a Modal Frame (Apresjan 2000).

## Resumen

*El siguiente trabajo de investigación presenta una descripción lexicográfica sistemática de algunos de los verbos de creación y transformación más comunes del español de México, el cual se basa principalmente en un enfoque integral que combina la Semántica Léxica y la Gramática (Pustejovsky 1995) (Apresjan 2000), (Melc'uk 2001) (Corpas Pastor 2003). La investigación es un intento por ofrecer una descripción semántica y léxica de algunos verbos de creación y transformación de manera que nos permita dar cuenta de manera clara del valor proposicional del significado, esto es, la estructura de evento (zona de explicación del significado), la estructura potencial actancial (alternancias verbales y patrones de manejo sintáctico), las restricciones de coaparición del ítem léxico (colocaciones) además del marco modal. Por lo tanto, los rasgos de los participantes (actantes) de los verbos estudiados quedan etiquetados semánticamente de la siguiente manera Humano vs. No humano, Objeto vs. Contenido, etc. dentro de una situación específica. Esto nos ha permitido recopilar información que muestra cómo los hablantes usan la lengua en interacciones comunicativas. A través de este estudio mostramos que el significado puede ser afectado por la relación entre los participantes y la situación en la cual tiene lugar la enunciación. Tal relación entre los participantes y la situación se puede considerar como el sistema de valores y actitudes de los participantes hacia los ítems léxicos. Estos valores y actitudes se describen a través de un Marco Modal (Apresjan 2000).*

**Key words:** Mexican Spanish, lexicographic description, verbs of creation, verbs of transformation, lexical and semantic description, *Aktionsart*, Modal Frame.

## 1. Organization of the article

The article is divided into three sections. The first section includes a broad description of the *aspectual* or *aktionsart* analysis of verbs in an attempt to identify how language structures

concepts. We will show some examples of how *aktionsart* affects the syntactical structure of the verbs analyzed. We hope that the understanding of how language is shaped by the way conceptualization is realized in each language will allow us to describe better the syntactic and semantic behavior of the

---

<sup>1</sup> Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: gasparfirst@gmail.com

verbs analyzed. In the next section we review what verbal alternations are. Finally, in the third section, I present the methodology we use throughout the research. I will also show samples obtained from the verbs analyzed with the methodology proposed and the found results.

## 2. Explanation Zone: Event Structure (Aktionsart) + Modal Frame

One of the advantages of having at our disposal a set of *semantic labels* is that we can identify the similarities and differences of the lexical items that make up a language. Apparently, we need to find a way to identify a link between local meaning (co-textual meaning) and contextual meaning. It is worth mentioning that the semantic labels used in the analysis and design of the Combinatory Explicative Dictionary (CED) (Melck'uk 1999) proposed here are *sensitive* to the co-text and context in which the lexical item occurs so that we can cope with that correlation. In other words, semantic labels can only be broadly enriched if one regards the contextual and co-textual dimensions as part of the systematic lexicographical description. It is worth noticing the importance that conceptualization plays in the shape of a language, and therefore in the shape of a dictionary, particularly explicative dictionaries which attempt to give a rational account of the syntactic behavior of lexical items. Each lexical item has to be seen in relation to other lexical items in the system of the language in an attempt to provide an extensive CED based on and arranged in semantic labels for Mexican Spanish. The CED includes a zone explaining how language structures concepts. Another point that is worth mentioning is that the proposal emphasizes that one of the features of a language is the fact that it is patterned including fixed and institutionalized expressions.

### 2.1 Semantic Classes

I have considered one of the oldest semantic classifications of verbs, namely, the aspectual class or *Aktionsart* (Dowty 1979), (Pustejovsky 1995). This classification considers that verbs and verbal phrases differ in the types of events that they denote in the world whether they are abstract or concrete. I have assumed that there are at least three aspectual

types: *state*, *activity*, and *events*, where the latter sometimes is divided into *accomplishment* and *achievement* events.

Let us see some examples to clarify this notion. The verb *caminar* 'walk', for example, in sentence (1) denotes an activity of unbounded duration; that is, the sentence itself does not carry information about the temporal extension of the activity, despite the fact that it is an event that finished in the past.

(1) María *camino* ayer.  
*Mary walked yesterday.*

(2) María *camino* a su casa ayer.  
*Mary walked home yesterday.*

Hence sentence (1) can be said that denotes an activity event. Other verbs that denote an activity are *dormir* 'sleep', *correr* 'run', *trabajar* 'work', *beber*, 'drink' etc. It is worth mentioning that the *aktionsart* of a verb in a sentence can be modified by the interaction of the argument with the verb. For example, the verb *caminar* 'walk' in sentence (2) denotes an accomplishment and not an activity. This is due to the fact that the argument (a su casa, 'home') in the sentence conveys the information of the logical culmination of the activity. It is worth noticing that sentence (1) conveys the same information as sentence (2), except that sentence (2) is constrained by the fact that María finished walking when she arrived home. Although there is no explicit reference to the duration of the activity, this sentence states that the process has a logical culmination, since the activity finished when María gets home. Hence it is said that this kind of sentence denotes an accomplishment.

Just as the verb *caminar* 'walk' seems by default to be an activity in lexical terms, there are verbs that seem to denote accomplishments lexically. For instance, the verbs *construir* 'build', and *destruir* 'destroy' denote accomplishment events since there is a logical culmination to the activity performed.

(3) María *construyó* la casa de su hija  
*Mary built her daughter's house*

(4) María *destruyó* la mesa  
*Mary destroyed the table*

In sentence (3) the coming into existence of the house is the culmination of María's action, while in (4) the nonexistence of something referred to as a table is the direct culmination or consequence of the action described by the verb. Verbs of creation are the best examples of accomplishment events.

An achievement, on the other hand, is an event where something undergoes a change of state, as in the case of an accomplishment, but where the change is conceived of as occurring instantaneously, so that the change of state is punctual. For example, in sentences (5), (6), (7) the change is not gradual but something which has a point-like characteristic to it. Therefore, modification with punctual adverbial such as *a las 3 en punto* suggests that the sentence denotes an achievement event.

(5) Juan *murió* a las tres en punto.  
*John died at three o'clock sharp.*

(6) Juan *encontró* su cartera a las 2 en punto.  
*John found his wallet at 2 o'clock sharp.*

(3) María *llegó* a la media noche.  
*Mary arrived at midnight.*

According to the examples mentioned above, it seems that some lexical and syntactic properties of verbs may be affected by the sort of complement (argument) with which they interact. Therefore, the kind of event that a verb denotes may vary from a compositional perspective. A shift of *aktionsart* in the verb arises as a result of syntagmatic interactions (verb vs. arguments) demonstrating that semantics and syntax are closely related

## 2.2 The structure and composition of verb descriptions

As mentioned in the Introduction, one of the aims of this research project is to identify similarities and differences between verbs, whether or not they are semantic. The descriptions are based on the use of Apresjan's criteria (Apresjan 2000) for the elaboration of the New Explanatory Dictionary of Russian synonyms. A broad semantic description of a lexical item consists of an explanation of the meaning of the lexical item and its meaning itself which is divided up into three different categories, namely, purely de-

notative differences, connotations and, information about its logical emphasis. Thus the composition of a standard entry for a verb is organized in the following definition zones: (1) lemma, (2) explanation and meaning, (3) syntax and (4) co-occurrence restrictions (collocations)

### 2.2.1 Lemma

The lemma includes a description of the type of category for each verb. It is mentioned which category a verb belongs to; For example, the gender, the number, etc., must be mentioned for nouns.

### 2.2.2 Explanation and Modal Frame

In this study, the explanation of the meaning of a lexical item (a verb in this case) contains two components. The first component details how different languages structure concepts such as things, events, a situation, a property, states or process, etc., In this way we can deal with the level of meaning linked to the conceptualization process, that is, how concepts are expressed or realized through lexical items in the language. The conceptualization of a verbal lexical item is represented by the frame of the event of the verb that consists of the event structure along with the sub-event structure. Besides, it might happen that for some explanations of the meaning of a lexical item, it can include a description of their presuppositions and assertions. For example, the word *soltero* 'bachelor' (an unmarried male person who is old enough to marry), the noun *person* is the semantic definition element that turns out to be the presupposition of *soltero*, while 'unmarried' is an assertion, that is, this is the semantic component of the meaning which is affected by negation.

In the Modal Frame, I try to show the evaluation of the communicative event made by the participants. This modal Frame is intended to show the opinion of the participants, the speaker or hearer, about the event, the situation, the thing, etc, expressed by each of the analyzed verbs. This opinion may be closely related to the participants' system of values and attitudes on the probability, the possibility, the willingness, the success, the ugliness, the beauty, the good or the bad, etc. of the event. This Frame Modal could also include information about compliments, requests, commands, apologies, etc., that can be performed using specific lexical items.

The communicative and the pragmatic (discursive) features such as the speaker's *intention* and *context* can be described and somehow explained so that we can find out what happens when the participants in a communicative event are using language for communication within specific circumstances. By *intention* we mean what the participants want to express or to communicate, for example, a *statement*, a *complaint*, a *joke*, a *compliment*, when they use language for communicative purposes. They do so by selecting the exact words so that the speaker's selection of the lexical item is largely influenced by the participants' system of values and attitudes on the probability, the possibility, the willingness, the success, the ugliness, the beauty, the good or the bad, etc. of the event. I am interested generally in the contribution of the illocutionary force (Searle 1969) to the meaning of a verbal lexical item. I consider that the illocutionary force of the speech event can be configured by the participants' system of values and attitudes. So in the following instances the verbs of creation *edificar* 'to build' and *construir* 'to construct, to build' differ from each other in the type of values and attitudes associated with them. That is, although they usually refer to the building of something, the selection of the objects with which they usually go together manifests a distinction in values and attitudes towards those objects so people would say *construir ahí un centro de diversiones*, *construir una planta de ensambles*, *construir relojes*, *construir sólo 7000 motocicletas*, while they would say *edificar el hospital*, *edificar una tierra prometida*, *edificó palacios*, *templos y jardines*, *edificar una nueva cultura*, *edificar un pleno estado de derecho*, etc. From these examples, we can say that when participants use the verb *edificar*, they want to express some values and attitudes towards the objects with which they interact. Here these values express that something can be desirable and good. They can also express attitudes about goodness and beauty. All these values and attitudes can be regarded as a compliment performed using the verb *edificar* to carry out the specific speech act of complimenting. Consequently, these values and attitudes towards the lexical items are best described using a Modal Frame. Context can be seen as the social, cultural, economical circumstances in which the communicative event takes place and its participants. It is assumed that

every pair of similar lexical items might carry such pragmatic differences; therefore, each one of them will convey a different illocutionary force.

The fact that the different lexical entries for the verbs within the study principally denote actions-processes, situations-events, states-properties allows us to establish a rational approach towards differences in meaning, and then, towards different senses. Thus, I can differentiate senses that a verb might have by making a two-level distinction: (a) the participants of the communicative event and (b) semantic-syntactic features of the lexical item for which some labels are employed such as Subject, Object, Recipient, Instrument, and Vehicle. These labels can be used so that they can be mapped onto specific syntactic sentences. Therefore, it turns out to be a way to indicate and find semantic similarities and differences, which can be easily recognized by a specific syntactic behavior of such lexical items.

### 2.2.3 Syntax: Verbal alternations + Driven-Syntactic Patterns

We have also employed a recently developed methodology to group the meanings of verbs, the analysis of the syntactic frames in which verbs participate (Levin & Hovav 2005), (Levin 1993). We try to correlate the semantic class verbs belong to with the syntactic frames in which they participate. It is worth mentioning a similar work, the MIT Lexicon Project (Hale & Keyser 1986), which outlines a large classification of argument-verb alternations in English in order to classify verbs into semantically unique classes.

Let us consider an example to illustrate the syntactic frames in which the verbs *hundir* 'sink', *rodar* 'roll' and *romper* 'break', *llegar* 'arrive', *morir* 'die', *caer* 'fall' participate (adapted from Pustejovsky 1995).

- (1)
  - a. El bote se *hundió* en la tormenta.  
*The boat sank in a storm.*
  - b. El avión *hundió* el bote en la tormenta.  
*The airplane sank the boat in a storm.*
- (2)
  - a. La pelota *rodó* por la colina.  
*The ball rolled down the hill.*
  - b. Bill *rodó* la pelota por la colina.  
*Bill rolled the ball down the hill.*

- (3) a. De pronto, la botella se *rompió*.  
*Suddenly, the bottle broke.*  
b. De pronto, María *rompió* la botella.  
*Suddenly, Mary broke the bottle.*
- (4) a. La carta llegó a tiempo.  
*The letter arrived on time.*  
b. \*El cartero llegó la carta a tiempo.  
*\*The mailman arrived the letter on time.*
- (5) a. Mi gato murió anoche.  
*My cat died last night.*  
b. \*La tormenta murió mi gato anoche  
*\*The storm died my cat last night*
- (6) a. La torre de bloquécitos (se) cayó.  
*The block tower fell*  
b. \*Pedro cayó la torre de bloquécitos.  
*\*Peter fell the block tower.*

Although the “(b)” sentences (4-6) are ill-formed, they are certainly understandable. One thing that we can say about what these different classes of verbs share is that all of them have intransitive grammatical forms. This allows us to identify similarities among different classes of verbs, named, establishing a certain domain in which lexical items are somehow unified (unification), but equally important is the characterization of how verbs differ (individualization). For example, the later (b) sentences do not allow the transitive form of the sentence. The question is whether it is possible to identify the linguistically relevant features that lead to the distinct behavior of the transitive verbs above. Here, we can use the notion of *aktionasart* mentioned above to explain the syntactic behavior of all the sentences. However, Pustejovsky (1995) claimed that explaining the behavior of a verb’s semantic class can come about only by acknowledging that the syntactic patterns in an alternation are not independent of the information carried by the arguments. The diversity of complement types that a verb may take is in large part also determined by the semantics of its components.

## 2.2.4 Collocations

In order to deal with compositionality and non-compositionality in the interpretation and production of the structure of an utterance in the language, it is important to include collocations as part of the lexicographic and systematic information for each of the entries of the chosen verbs. In this research we only consider lexical collocations and leave grammatical collocations aside for future studies. By lexical collocations we understand all those word combinations that are made up of at least two words and whose superior limit is at the level of the complex sentence (Corpas Pastor 2003). They have the following four characteristics: (1) they are in general multi-lexical units; (2) they are characterized by the high frequency of occurrence of the unit as a whole, and also the high frequency of co-occurrence of the elements that integrate the collocation itself; (3) their institutionality can be identified as the idiomatization and potential variations of the collocation; (4) their stability which has to do with the fixed order and semantic specialization (Mel’cuk 1999), (Corpas Pastor 2003), (Wotjack 1998). Collocations have also to be distinguished according to the following four semantic motivations which will help us to categorize them. Therefore, each collocation will fall onto some certain semantic criteria: In other words, each collocation is motivated or “triggered” pragmatically, metaphorically or semantically

### Driven-syntactic patterns for Fabricar (Fabricate)

FABRICAR		PROPÓSITO						
#	VOZ	I SUS	II OD	III OI	Tiempo ADJ	Material ADJ	Lugar ADJ	Manera ADJ
1	Act. SVO	nuestro gobierno	expedientes	en su contra (en contra de alguien)			allá	
2	Act. SVO	(PGR)	delitos		con fecha posterior a su salida			
3	Act. SVO	el anhelo de los norteamericanos	lo que debe ser la nación cubana				desde las oficinas de ese país	
4	Act. OVS	la Procuraduría	lo que puede					
5	Act. SVO	(el gobierno de Tabasco)	responsables de nuestras acciones (del EPR)					
6	Act. SVO	(gobierno)	culpables				en esa cacería de brujas	
7	Act. SVO	(Pablo Chapa) que	el delito	me				
8	Act. SVO	la pareja	falsos expedientes			con fotos y actas del forense		
9		(enemigos)	una aberrante tentativa de homicidio	me				

- a) The criterion of pragmatic base or pragmatic motivation.
- b) The criterion of metaphoric base.
- c) The criterion of semantic delexicalization.
- d) The criterion of semantic specialization.

### 3. Methodology

We used different linguistic resources such as dictionaries and a corpus to determine the lemma, the explanation zone and the meaning of the verbal lexical items analyzed. These linguistic resources were: The *Diccionario Enciclopédico Larrousse*, the *Diccionario Enciclopédico Océano*, and the corpus of the RAE (*Real Academia de España*) for Spanish of México. It is well known that dictionaries are useful and valuable sources since they list all senses that a verb may have. However, this knowledge can be verified through a corpus by corroborating the senses described and listed in the dictionaries; but, at the same time, we can find another possible context of use of the lexical item in question, that is, when and where it is being used in a novel way; consequently it is indicative of a new sense that the dictionaries have not covered.

Then, for each verb, we examine the dictionaries in order to ascertain its distinct senses. Afterwards, we analyzed the Spanish Corpus of the RAE in order to match each occurrence of the verbal lexical item with the different senses of the item described. Different context and participants were considered to match the distinct senses of a given verb with the dictionaries entries.

One of the appealing aspects of our proposal is that the different senses that a verb can have are not arranged and organized according to the traditional way of listing the various senses as *sense1, sense2, ... senseN*; we rather seek an arrangement in accordance with what each different syntactic argument, semantic role, and discursive participants refer to. Therefore, we consider the following characteristics that distinguish our proposal:

- a) the contribution of the arguments to the organization of logical meaning
- b) the contribution of semantic themes and participants of a verb to the meaning,
- c) the production of lexical items,
- d) the interpretation of lexical items

### 4. Examples of Entries

In this work, it was decided to select the semantic domain of verbs of creation and transformation. This domain falls into the more general category of events which can be divided into accomplishments and achievements.

The systematic lexicographic description of each verb was organized in the following way. On the one hand, the component of the explanation establishes what each verbal item denotes (*aktionsart*) along with the presuppositions and assertions if it is the case, and the evaluative frame. Likewise, we have the component of the meaning itself, in which the different senses that verbs may have are placed in three distinct zones: a) the purely semantic distinctions, (b) the connotations and (c) the logical emphasis. Although in this proposal we have decided not to include any information on the logical emphasis. Figure 1 illustrates an entry for the verb *construir* ‘build’. Here we must remark that not all the definition zones will always occur for every verb. For example, *edificar* ‘build’ would have the connotation zone filled, while for the verb *construir* it is not present. The two components of the systematic lexicographic description of a verbal item are an attempt to achieve a perspicuous description of the semantic and conceptual organization of Mexican Spanish verbs of creation and transformation. See Figures (1) (2) (3) that show the entry of the verb *fabricar* ‘fabricate’, *edificar* ‘construct, edify’, *elaborar* ‘elaborate’ and the syntax-driven patterns associated with them.

Figure 1

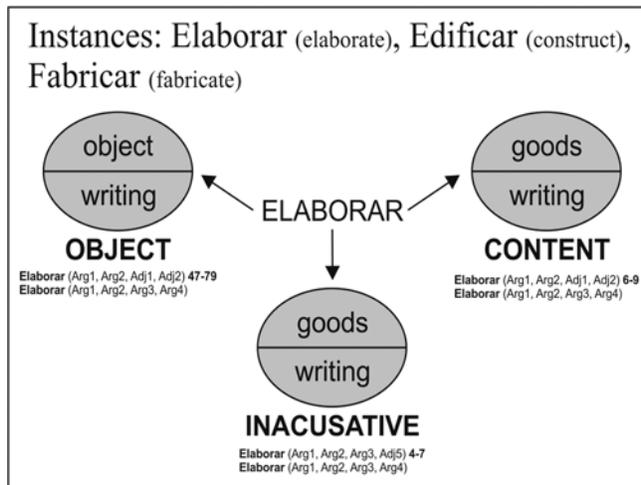


Figure 2

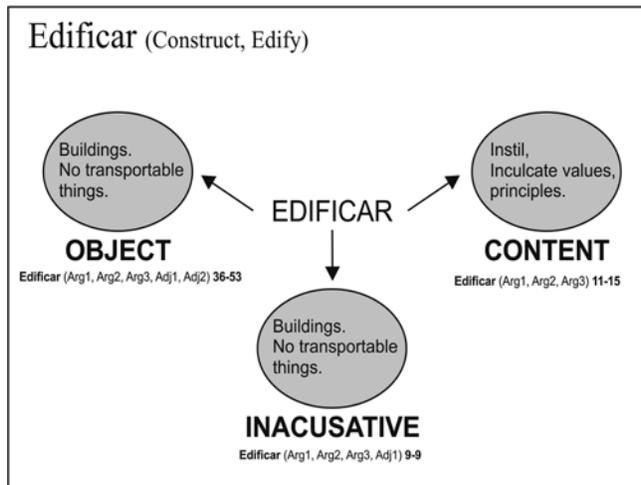
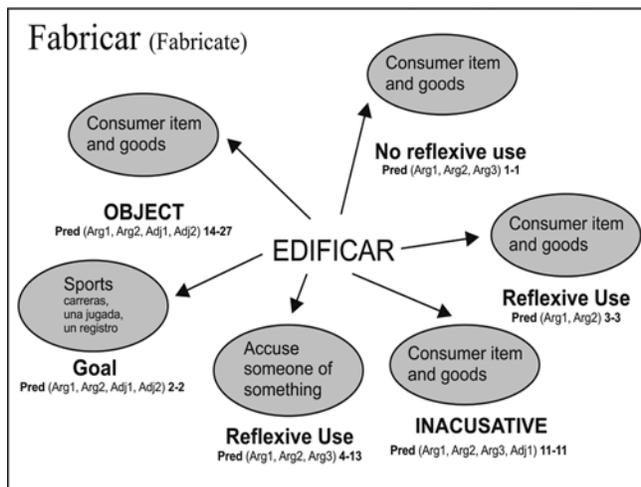


Figure 3



## 5. Conclusions

We hope to have presented a cogent case for the usefulness and theoretical desirability of an Explanatory Combinatory Dictionary. The steps we have sketched for the procedure of constructing and entry in the ECD, apart from enriching our conception of the content and description of the ECD, permit us to have a better idea of the complexity of this task. It requires the use of linguistic resources and a team of various specialists is needed.

In the sample entry, we experimented with a part of the process required for producing entries in the Explicative Combinatory Dictionary for Spanish Verbs. Some important points are (1) the inclusion of the situation which can be regarded as the participants and the relationship among them (2) it is necessary to consider the role of the observer (3) distinct senses emerge, depending on the combinations of the verbs with their possible arguments within a particular context and a specific context. ■

## References

- Apresjan, Juri (2000). *Systematic lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Corpas Pastor, Gloria (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Lingüística Iberoamericana.
- Dowty, David (1979). *Word meaning and Montague grammar*. Dordrecht: Eduard Hovy [http://www.isi.edu/natural-language/people/hovy/papers/00ECS\\_article-NLG-Hovy.pdf](http://www.isi.edu/natural-language/people/hovy/papers/00ECS_article-NLG-Hovy.pdf). (consultado en julio de 2008)
- Hale, Ken, & S. J. Keyser (1986). Some transitivity alternations in English. (Lexicon project working papers 7). Cambridge, MA: MIT. Center for Cognitive Sciences
- Levin, Beth & Malka Rappaport Hovav (2005). *Argument realization*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Levin, Beth (1993). *Index from English verb classes and alternations: A preliminary investigation*, by Beth Levin. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mel'cuk Igor A. (1999). *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. España: Ediciones Universidad. Salamanca.
- Mel'cuk Igor A. (2001). *Communicative organization in natural language: The semantic-communicative structure of sentences*. John Benjamins Publishing Company
- Pustejovsky, James (1995). *The generative lexicon*. London, England: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Real Academia de España, Corpus del español de México. En <http://www.rae.es/rae.html>.
- Searle, John (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press.
- Wotjak, Gerd (ed.) (1998). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Madrid: Lingüística Iberoamericana.

# The Teaching of English as an International Language (EIL) in the Mexican Context: Some Considerations

Rosa María Funderburk Razo<sup>1</sup>  
Hidalgo Aviles, Hilda<sup>2</sup>

## Abstract

The influence English currently wields by virtue of its status as a global language is particularly relevant to teachers of English given the implications of the empowerment the acquisition and *use* of a tool of this magnitude brings to learners (Arndt *et al.* 2003: 211). Whether one overlooks the political, social and cultural implications of the globalisation of English and decides to teach the language ignoring its socio-cultural and political implications or instead, acknowledge them and on these grounds undermine the methodologies and materials that have emerged from the *inner circle* (Kachru 1985), this will not change the fact that the current realities learners face regarding the advantages of becoming competent users not just of English but of English as an international language may surpass the relevance of the issues above mentioned. This paper looks at proposals regarding teaching English as an international language and discusses their pertinence in a particular context: it first takes a brief look at facts behind the reasons for the internationalisation of English and the relevance for teaching the language in such a way, and secondly, and based on the context of a Mexican University Language Center, discusses some of the proposals for teaching English as EIL.

## Resumen

*La influencia que el inglés ejerce debido a su status de lengua global es de particular relevancia para el docente, dadas las implicaciones del empoderamiento de los aprendientes que pudieran resultar de la adquisición y uso de una herramienta con tales características (Arndt et al. 2003: 211). Ya sea que el docente decida pasar por alto las implicaciones políticas, sociales y culturales de la globalización de esta lengua en su práctica, ignorando el carácter sociopolítico y cultural de la misma, o bien que las reconozca y en base a esto minimice la importancia de los métodos y materiales provenientes del inner circle (Kachru 1985), esto no modifica la realidad a la que los aprendientes deben enfrentarse en lo que se refiere a las ventajas que les ofrece el llegar a ser usuarios competentes, no sólo del inglés, sino del mismo como una lengua internacional. Esto último sobrepasa en definitiva cualquier posición que el profesor adopte respecto de la naturaleza imperialista o no del inglés. El presente documento discute la enseñanza del inglés como una lengua internacional y su pertinencia en el contexto de una universidad mexicana, considerando primero algunas de las razones que han determinado el status del inglés para después, basándose en las realidades del contexto que aquí se presenta, proponer algunas formas en las que el EIL (English as an International Language) pudiera llevarse a la práctica.*

**Key words:** English as an International Language (EIL), linguistic imperialism, *inner circle model*, non-native speakers of English, native speaker model, sense of inferiority.

## English: a global language

Today many contend that English is an international language (Crystal 1997; Gradol 1997). This does not necessarily derive from

the number of people who actually speak English – Mandarin has three times as many native speakers as English –, but from the growing number of speakers who are acquiring some familiarity with English as their second or third language (McKay 2003: 139).

<sup>1</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; correo electrónico: funderburk\_razo@yahoo.com.mx

<sup>2</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; correo electrónico: hildahgo@yahoo.com

McKay's assertion on the reasons behind the international status English holds as a language are widely covered in Crystal's '*English as a Global Language*' (Crystal 1997): whether as the native language or the second language – considered or not official –, or as the most frequently language studied as a foreign language in a vast number of countries – hence its geographical spread –, English has also become the language for popular art, business and technology as well as the media; it has a commercial and even decorative value.

The wide spread of the language mainly resulted from two periods of world domination by English speaking countries, these being British imperialism in the nineteenth century and the economic influence of the United States in the last one. The combination of political influence and technological superiority derived from these two movements situated English in an advantageous position over other 'imperial languages' (Brumfit, in Brumfit 1982: 1; Crystal 1997: 59-60; Bickley, in Brumfit 1982: 85). Given these circumstances it is only inevitable to perceive English as an instrument of domination which is exercised by politicians, historians, educators, economists and other specialists – including the scientific community (Arndt *et al.* 2000: 212; Kaplan in Medgyes 1999: 1). But while some strongly argue against its dominant and elite nature demanding that multilingualism persevere over English (Phillipson 1994: 166), others call for positioning English as an international language and seeing it as a means of empowerment for those who use it (Modiano 2001; McKay 2003). Some of these calls have taken place since the 70's (Smith, in MacKay 2003: 140), arguing that an international language does not require its learners to internalise the cultural baggage of its native speakers, serving the one and only goal of sharing of culture and knowledge. The debate continues. On this, Modiano (2001) offers a perspective which may soften the tension as he argues "while linguistic imperialism is certainly real, and demands to be addressed, one possible way for the language instructor to come to terms with the cultural imposition of English language learning is to utilize ELT practices which position and define English as an international language (EIL)" (2001: 339).

## Why teach English as an International Language?

The predominant near-native proficiency standard for English language teaching and learning has been the educational model in many parts of the world (Modiano 1991: 23). The roots of such predominance go back to the ownership of the language and the methodologies for teaching it which emerged from the *inner circle* (Kachru 1985). Such a practice implies the exclusion of both learners and teachers as users of EFL/ESL – the cost of not achieving native like proficiency. Also, and given the cultural inadequacies of methods and materials that emerge from implementing teaching models in a variety of contexts different from those of the *inner circle*, this contributes to providing the language with a new colonialist face: the imposition of either British or American correct usage and standards (Medgyes 1999: 5).

Yet, and as English takes on the responsibilities of a lingua franca the role of the non-native speakers is moving towards developing the language in relation to how it serves inter-cultural communications. This can also be said of the creation of educational models to better serve the cultural discourse of where learning of the language takes place (Modiano 1999). This derives partly from the fact that non-native speakers experience language multiplicity due to their international use of the language within the three circles (Modiano 1999).

EIL may be defined as "a composite of the features of English which are easily understood by a broad cross-section of native and non-native speakers" (Modiano 1999: 27); the direct implication of such a definition invariably directs the attention to the vast geographical areas and enormous variety of populations which use the language – said of English – as their means for communicating. As Arndt *et al.* state, "one of the implications of EIL is that the wider the spread, the more diverse its ownership" (2003: 216). But is this meant for the language itself or does it carry with it the need for looking into the methods and materials implemented/used by teachers throughout the world for the sake of making on English a truly international language.

## Pertinence and viability of EIL in a given context

Teaching EIL can help avoid some of the implications of the imperialistic nature so heavily attached to the language and the resulting exclusion learners confront when ‘acknowledging’ the superiority of standard native varieties of the language – American and British (Modiano 2001: 339). A number of proposals have emerged in the field given the relevance of helping learners and teachers overcome this marginalisation as they should become *owners of the language* and develop an awareness of the requirements that communicating with other non-native users of the language entitles.

Consider a university language centre in a Mexican university which offers services to both university students and general public. Learners’ ages and genders are mixed – meaning that within a group the age may range between 16 and 40 years; average 60% females. Promotion onto further levels is decided upon the results of written and oral exams – written exams very focused on form still even though the predominant institutional ‘philosophy’ is teaching language communicatively and a high percentage of the overall grade is given on the basis of the speaking test administered.

The teaching materials are not locally produced and can be described as coming from the *inner circle* (Kachru 1985). The models predominantly used in the materials are those of American and British English for some specific cases (e.g. preparation courses for examinations). The majority of complementary materials (printed, audio and others) are similar regarding their source. There is cultural content from other countries in most of the materials in the form of readings from other places, information of traditions regarding food, festivities, music etc.; a feature which is not rare in topic-focused materials broadly used. However, the listening materials, aside from those used for exam preparation (*Key English Test*, *Preliminary English Test* or *First Certificate in English* from Cambridge ESOL Examinations, among others) include mostly native speakers as role models to follow. Teachers are allowed to make free use of additional activities and materials, and are actually encouraged to *get out of the book* and enrich the classroom environment through the

use of communicative and provocative activities for their learners – still the pressure of covering the contents marked for each of the levels prevails. In spite of this, when additional materials are designed and/or used by teachers, they still are embedded with *inner circle* samples of the language.

Learners are ‘used’ to engaging in discussion and games, and participating actively in many other ways, yet they are very focused on succeeding at exams and are very self-aware of *their local accent* and constantly express their wish for developing ‘*perfect pronunciation*’ (as surveys done in the centre have shown). The population of learners noticeably diminishes towards higher intermediate levels which is due on one hand to the fact that the requirements by some of the educational institutions the students come from do not go beyond these levels, but also from failing to pass from one level to the next (percentage given to the speaking test is 40% of the overall grade), leading to student desertion in many cases.

Teachers working at the center are in their majority non-native speakers of English. Among their qualifications the majority have the Certificate for Overseas Teachers of English (now In-service Certificate in English Language Teaching also from Cambridge ESOL Examinations) or an equivalent. There is a careful procedure for selecting new teachers – preference on the basis of being native or non native is not part of the criteria but rather command of the language and teaching skills – as well as on going supervision of those already working at the centre regarding their continuous language development. This is mostly measured via standardised examinations. Teachers are evaluated on their performance via student surveys as well as by observations conducted throughout each course. The center provides opportunities for teacher development offering courses on methodology and other issues – workshops and seminars are conducted by local as well as foreign teachers. Noticeably, when some of our teachers are invited to participate giving workshops and share ideas with others, they often refer to themselves as *not good enough* and show lack of self-confidence on occasions referring to their proficiency in the language (*‘my English is not that good’* as stated by some teachers during informal conversations at the centre described above).

The context described above is not very different from the reality in countries where English is taught as a foreign language, particularly where the cultural baggage of colonialism does not seem to be operating as a hindering factor for both learners and teachers – though a more profound analysis may be called for. In these scenarios elements such as inferiority regarding domain of features of the English as well as the predominance of native models cannot escape our attention. These realities have brought with them the plea for teaching English as an international language as it has been mentioned in previous parts of this paper; along with these pleas, proposals for opening windows in order to empower learners and teachers have emerged.

Moving away from native speaker standards and setting goals appropriate for L2 users is one of them. Cook (1999) insists on the benefits resulting from the adaptation of learners' goals regarding their production of spoken language. Goals as fluency and complexity in the language beyond the native-speaker vs. L2 user dimension in a way that learners may define their progress and achievements independently of the native speaker model (Skehan, in Cook 1999: 198 ) can help diminish feelings of exclusion and may be achieved by providing exposure to skilled L2 use by L2 users via recordings in which L2 users are representatives of positive role models for learners (Cook 1999: 199-200), thus reversing the inferior role of the L2 user. Intelligibility and effectiveness for communication must become a priority and learners can be made aware of this by becoming exposed to materials (video, audio) in which situations requiring cross-cultural communication in English take place. The exposure to different forms and functions of English is of crucial importance for learner and actually helps them to develop a more comprehensive view of the English language in other arenas outside countries where English is the native language (Matsuda 2003: 721 ).

The sense of 'inferiority' above mentioned must be tackled with non-native teachers as well. On this, calls for an increase of the non-native teacher's status have been made (McKay 2003; Modiano 2001; Medgyes 1999), stating that non-native teachers of English and their experience in learning the language is a plus for teaching English as an international language because they do not only *know*

their learners culture but may serve as *role models* of successful L2 learners and users at the same time (McKay 2003; Medgyes 1999).

In contexts as the one described above, building the ways for developing non-native teachers' own awareness of their enormous value and of the extent of their contribution to the field is of utmost importance. Teachers need to be able to acknowledge themselves as successful role models for learners and other teachers as well, which may be achieved in part if they are able to see themselves as *owners* of the language they *use*.

This ownership of the language by the inner circle can be counter-parted if exposure to other Englishes is included as regular practice (Modiano 2001). A broader range of accents in the listening materials may not only serve the purpose of allowing our learners to become familiar with varieties of English, which would be in itself an enlightening and interesting experience, but provide the right circumstances to develop and awareness of other cultures – not just those cultures from English speaking countries – and through this, infuse the learners with a new understanding of their own culture. This promotion for the use of source culture contents as a basis for developing a sphere of inter-culturality calls for local institutions to include other cultures in their materials – different from that of the *inner circle* countries – as well (McKay 2003); this may ease the way for teachers to include their own cultures and other cultures (*expanding and outer circle cultures*) while teaching English.

It may take a long time for inner circle materials and methods to move on or evolve into more international ones. However, and even in the presence of time constraints, it is possible when including other materials, to consider those in which L2 users from other cultures, use English to communicate. The task is not an easy one as it may require long hours of search and compilation of appropriate materials (audio, visual and printed), but in the long run, it may prove to be a worthwhile investment. A possible and more at hand resource can be found in the written production of learners themselves, whose work can be used for teaching purposes at lower levels. Some authors (Canagarajah 1999) even suggest using the native language in learners' written production in the form of hybrid texts (where native

vocabulary and grammar may mix with that of English). This might take more on the teachers' side, given that learners themselves are usually quite creative and do try experimenting, while teachers frequently set them *back on track* and induce a standardised use of the language. The change in teaching English as an international language must come from within.

#### A final note

Whether teachers of English embark or not on an ever going discussion of the reasons why English has spread and undermine the colonising fea-

tures of methods and materials, they will still have to face a responsibility from which they cannot be redeemed: that of empowering their learners and in doing so providing them with better opportunities.

Teaching English as an international language brings a new insight to the classroom in that it fosters ownership of the language as it emphasises the importance of *using* the language rather than being constrained by it. Yet, the task goes far beyond exposing learners to a variety of Englishes or addressing the use of English worldwide. It is a way of thinking and as such a way of *living* our teaching practice. ■

#### References

- Arndt V., P. Harvey, & J. Nuttal (2000). *Alive to Language: Perspectives on Language Awareness for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bickley, V. (1982). The International Uses of English: Research in Progress. In *English for International Communication* C. J. Brumfit (ed.) Oxford: Pergamon Press., 80-87.
- Brumfit, C. J. (1982). English as an International Language: What do we mean by 'English'? In C. J. Brumfit (Ed.) *English for International Communication*. Oxford: Pergamon, 1- 8.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly* 33/2 185-209.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H. G. Widdowson (eds.) *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matsuda, A. (2003). Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language. *TESOL Quarterly* 37/ 4 719-29.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an international language: the Chilean context. *ELT* 57/2, 139-148.
- Medgyes, P. (1998). *The Non-Native Teacher*. Hueber Macmillan Prentice Hall: Phoenix ELT.
- Modiano, M. (1999). International English in the Global Village. *English Today* 58/2 22-28.
- Modiano, M. (2001). Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT* 55/2 339-346.
- Phillipson, R. (2004). English in globalization: Three approaches. *Journal of Language, Identity and Education* 3/1 73-84.

# El asesor y el modelo educativo actual en los Centros de Autoacceso

Tito Antonio Mata Vicencio<sup>1</sup>

## Resumen

La educación juega un papel clave en nuestro mundo actual, caracterizado por el cambio rápido y constante, el contacto intercultural y el énfasis en la información y la comunicación. Los docentes de lenguas son a la vez instructores y educadores; facilitan la adquisición de conocimientos, habilidades, estrategias y valores. El presente artículo sugiere que los docentes de idiomas, en particular los asesores de Centros de Autoacceso, podríamos enriquecer nuestra labor si repensamos nuestro papel y tratamos de verlo desde una perspectiva integradora y crítica. Se propone un enfoque ecléctico para el asesor de autoacceso, basado en principios fundamentados. Se presentan tres perspectivas sobre el aprendizaje de una lengua (mecánica, cognitiva y socioafectiva). Y para cada una de ellas se formula una serie de preguntas reflexivas sobre el papel del asesor, con el propósito de contribuir a su enriquecimiento y mejoramiento.

## Abstract

*Education plays a key role in our present world, which is characterized by constant and rapid change, intercultural contact and a strong emphasis on information and communication. Language teachers are both language instructors and educators; they facilitate the acquisition of knowledge, skills, strategies and values. This article suggests that language teachers, in particular self-access learning advisors, may enrich their performance if they rethink their role and look at it from a comprehensive and critical perspective. An eclectic approach for the self-access advisor, based on informed principles, is proposed. Three perspectives on the process of language learning are discussed (mechanical, cognitive and socio-affective). For each perspective, a series of reflective questions about the role of the advisor are presented, with the aim of contributing to its enrichment and improvement.*

**Palabras clave:** centro de autoacceso, papel del asesor, era postmétodo, enfoque ecléctico, autoaprendizaje.

## Introducción

Una de las características de la sociedad actual a nivel mundial, es la velocidad con que ocurren los cambios en diferentes ámbitos. Uno de éstos es el ámbito del conocimiento, el cual cambia y se incrementa día con día, de modo que resulta cada vez más difícil estar al corriente. Fluye constantemente un gran volumen de información, cuyo aprendizaje y manejo llegan a volverse prácticamente imposibles. Hemos pasado de la sociedad industrial a la sociedad de la comunicación y la información; esto supone un nuevo modelo de conocer, el cual consiste en algo más que reproducir nombres, hechos y conceptos (Bartolomé 1997: 1-3). Se necesitan una serie de actitudes y estrategias

con vistas a la constante actualización, la búsqueda, el análisis y el uso eficiente de la información.

Por otro lado, gracias al auge de la comunicación las distancias se han acortado y existe un mayor contacto entre las diversas regiones y culturas, lo cual no ha implicado necesariamente un mayor acercamiento ni un real entendimiento entre ellas. A la vez que en el proceso de globalización se eliminan ciertas barreras, muchas permanecen inalterables; incluso han surgido nuevas. Aún falta mucho por hacer si queremos lograr una sociedad mundial justa, próspera, igualitaria, solidaria, tolerante y respetuosa de las diferencias. La sociedad de la comunicación, paradójicamente, no ha logrado establecer una conexión genuina entre los diversos individuos y culturas.

---

<sup>1</sup> Centro de Idiomas Orizaba, Universidad Veracruzana; dirección electrónica: tanmav@yahoo.com

Aunado a esto, el exceso de información, la velocidad con que nos movemos, la superficialidad, el desinterés social y político, ponen en peligro nuestra capacidad de razonamiento, nuestro espíritu crítico, nuestra empatía, nuestra conexión con nosotros mismos y con los demás.

En este contexto, el papel de la educación se ha vuelto esencial; en particular, los profesores de lenguas deben verse no solamente como instructores lingüísticos, sino como educadores en sentido lato, ya que son promotores de habilidades, actitudes y valores culturales y sociales. Es importante enfatizar que las lenguas en el mundo desempeñan un papel clave en la comunicación, sensibilización y concientización intercultural.

En este sentido, como educadores y docentes de lenguas tenemos grandes retos en estas nuestras sociedades tan ricas, complejas y cambiantes, que conforman un todo diverso a nivel mundial. El papel del docente también ha cambiado. Los asesores de Centros de Autoacceso (en adelante: CAA) somos parte de un nuevo – o no tan nuevo – paradigma en la educación, centrado en el aprendizaje, en el aprendiente, en la construcción del conocimiento y en el uso de nuevas tecnologías.

Quizás sea útil hacer un alto en el camino para observarnos en el espejo del contexto actual, con una mirada crítica no sólo hacia nosotros mismos, sino también hacia las creencias derivadas de los modelos de enseñanza-aprendizaje imperantes. Ello con el fin de mejorar nuestra labor y aportar nuestra necesaria contribución a la formación de mejores individuos y mejores sociedades.

El presente artículo se propone suscitar este tipo de reflexión. Primero hablaremos de la búsqueda del método ideal en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y las alternativas disponibles. Después, trataremos de situar el papel del asesor en el marco del modelo educativo imperante (existente por lo menos a nivel discursivo) y dirigiremos nuestra mirada hacia una nueva búsqueda, con preguntas que nos guíen hacia una serie de principios susceptibles de aportar coherencia y fundamento a nuestro quehacer actual y futuro.

Durante mucho tiempo – casi hasta finales del siglo XX – los docentes de lenguas estuvieron inmersos en la búsqueda del método de enseñanza ideal (Brown 2002: 10). Se experimentaba con un método y luego con otro, desechándose casi enseguida el anterior, por lo menos en el discurso de los teóricos y formadores de docentes. Sin entrar en la discusión del concepto de método, podemos afirmar que la enseñanza-aprendizaje de idiomas se ha enriquecido con una gran variedad de métodos o enfoques, tales como el método de gramática-traducción, el método directo, el método audiolingual, el enfoque del código cognitivo, la respuesta física total, el método silencioso, la sugestopedia, el aprendizaje de idiomas comunitario, el enfoque natural, el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, el enfoque léxico, entre otros (ver Richards & Rodgers 1986; Kondo *et al.* 1997; Johnson 2008). Pese a cierto dogmatismo que ha caracterizado a algunos de los defensores de estas tendencias y al hecho de que muchos docentes hicieron suyas varias de ellas, la realidad es que los mismos docentes han tomado elementos de más de una para conformar su práctica.

Ciertamente, detrás de estas metodologías se encuentran diversas teorías psicológicas, lingüísticas y sociológicas, que a su vez se han caracterizado por cierto dogmatismo: el conductismo, el cognoscitivismo, el humanismo, el constructivismo (tanto en su vertiente cognitiva como social), entre otros (ver Williams & Burden 1997; García Santos s.f.).

Sin embargo, el concepto de método único e ideal ya no parece ser un tema central en la práctica de la enseñanza de lenguas. Por una parte, los métodos han sido demasiado prescriptivos y su diseño no ha tomado en cuenta el contexto local. Por otra, no ha sido posible verificar de manera empírica si alguno es realmente el “mejor”. Además, si bien en las etapas iniciales del aprendizaje se puede distinguir fácilmente un método de otro, en las etapas posteriores es difícil diferenciarlos (Brown 2002: 10).

Los métodos también han sido criticados por haber sido diseñados en los países poderosos y exportados a los países dependientes: han ido del “centro” a la “periferia”, en un contexto que puede llamarse de “imperialismo lingüístico” (Phillipson 1992). Hay quienes cuestionan que las soluciones

predefinidas que se dieron en los países poderosos en contextos específicos (tales como la aparición de la enseñanza comunicativa y de funciones-nociones, que en su momento fueron introducidos por el Consejo de Europa, con el objeto de promover el comercio y la cooperación entre sus miembros) sean aplicadas universalmente dentro de contextos muy diferentes en términos tanto culturales como históricos y educativos (Rubdy 2008: 2).

Puede afirmarse que los métodos, materiales y estrategias predeterminados carecen de la flexibilidad necesaria para aplicarse en la variedad de contextos de la enseñanza de lenguas. Así, nos encontramos ahora en lo que numerosos teóricos llaman la “era postmétodo”, en la cual el énfasis ya no está en el método, sino en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta es una manera de revitalizar la enseñanza desde adentro, en lugar de que los docentes se adapten a un modelo externo; dicha revitalización debe producirse, entre otras cosas, a través de la exploración y la reflexión (Richards 2008: 6). En lugar de buscar qué método es el mejor, el docente de lenguas busca las estrategias y técnicas más efectivas para enriquecer su repertorio y encontrar su propio camino (Arıkan 2006: 2).

Como lo plantea Kumaravadivelu (2006: 166), los docentes parecen estar convencidos de que ninguna teoría o método de aprendizaje por sí solo los ayudará a enfrentar los retos de la enseñanza cotidiana: “Hay una discrepancia entre lo que dicen los teóricos y lo que hacen los docentes”, entre las discusiones académicas y lo que ocurre en los ambientes de aprendizaje. Se requiere de una pedagogía que sea sensible al contexto local y que esté basada en una comprensión verdadera de las particularidades lingüísticas, políticas y socioculturales de determinado lugar (Kumaravadivelu 2006: 224).

### El enfoque ecléctico basado en principios

Esto no significa que nuestra práctica docente deba convertirse en una mezcla improvisada, carente de fundamentos teórico-metodológicos coherentes. Al contrario, debe estar guiada por una serie de principios “informados” o fundamentados. Hay quienes han propuesto recurrir al eclecticismo, usando una variedad de actividades de enseñanza-aprendizaje tomadas de diferentes metodologías surgidas de

– o adaptadas a – nuestras necesidades locales: un eclecticismo que debe estar fundamentado coherentemente. Este eclecticismo basado en principios ha recibido distintos nombres: “*principled eclecticism*” (Larsen-Freeman 2000); “*enlightened eclecticism*” (Brown 1994), “*informed or well-informed eclecticism*” (Brown 1995), entre otros (ver Mellow 2002).

Brown (2007: 42-43) propone que los docentes desarrollen un enfoque unificado, “instruido” y ecléctico, que contenga opciones metodológicas o principios básicos para diseñar y evaluar actividades de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta contextos específicos. Este enfoque implica una comprensión global y bien fundamentada desde el punto de vista teórico, del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se inspire en la interconexión entre la lectura, la observación, la discusión y la práctica, la cual debe permear todas las actividades de enseñanza-aprendizaje. Cabe subrayar que este enfoque no consiste en una serie de principios estáticos, sino dinámicos, que deben ir cambiando con la experiencia.

### El asesor reflejado en el actual paradigma de aprendizaje

Estamos presenciando actualmente un cambio de paradigma, que se caracteriza por el énfasis en el aprendizaje, más que en la enseñanza. Este replanteamiento del quehacer educativo obedece a varios factores, tales como: el importante volumen de información que circula y que nos obliga a desarrollar competencias, más que a transmitir conocimientos; la introducción de nuevas tecnologías; las ideas globalizantes; y el énfasis en la independencia y autonomía como valores occidentales clave en la nueva era de la información. El conocimiento fluye constantemente a través de diversos medios, y la función del tutor-asesor consiste en ayudar al alumno a desarrollar habilidades críticas y de discernimiento que le permitan comprender, aprovechar o desechar la información que se le presenta. De ahí la importancia capital de desarrollar capacidades críticas y cognitivas para poder *aprender a aprender* a lo largo de la vida (Tedesco 2000, citado en Maldonado 2006: 162).

El *aprender a aprender* se produce naturalmente en un contexto de independencia y auto-

nomía. La autonomía ha sido definida como “una situación en la cual el aprendiente es completamente responsable de las decisiones que tienen que ver con su aprendizaje” (Dickinson 1987: 11). Sin embargo, más que un estado ideal, la autonomía puede considerarse como una herramienta o un proceso: un proceso gradual de desarrollo de actitudes, capacidades y habilidades tales como la responsabilidad, la concientización, la iniciativa y el uso de estrategias.

Dentro de esta filosofía de aprendizaje el profesor se convierte en asesor o consejero, en un facilitador de los medios necesarios para aprender. En un centro de autoaprendizaje el asesor tiene, entre otras tareas, las de ayudar al aprendiente a desarrollar su competencia de aprendizaje y de adaptar el CAA a las demandas de los aprendientes (Gremmo 1994). En un CAA el asesor es un guía, un par o un individuo igual al usuario, ya que es éste quien debe tomar la decisión de qué materiales usar, cómo y por qué. El asesor orienta, sugiere y ayuda. (Rico s.f.). Entre las tareas del asesor se encuentran: ayudar al aprendiente a reconocer sus necesidades, programar su trabajo, conocer su nivel de lengua, reconocer sus estrategias de aprendizaje, además de sugerirle ejercicios, actividades y estrategias adicionales (Sturtridge 1992, citado en Maldonado 2006: 165). Además, habría que añadir el diseño, la adaptación, clasificación y organización de los materiales para las actividades de autoaprendizaje. De acuerdo con esta filosofía de autoaprendizaje se ha llegado incluso a sugerir que, en general, el asesor ya no toma las decisiones, ya no escoge programas, materiales, actividades ni tiempos, ni decide cómo se va a evaluar; al aprendiente le corresponde todo eso. Cabe aclarar que esto dependerá de la situación y del contexto en el cual se lleve a cabo el proceso de autoaprendizaje, que puede ser autónomo o semi-autónomo.

### Una revisión del papel del asesor: hacia un eclecticismo basado en principios

A continuación, me permito hacer una reflexión-revisión del papel del asesor con miras a su posible enriquecimiento, tomando en cuenta mi propia experiencia como asesor en un CAA, así como la

convivencia con asesores de otros CAA. A través de la delimitación de tres grandes áreas de análisis y la formulación de preguntas sobre nuestra labor en relación con estas áreas, trataré de fomentar la búsqueda de una serie de principios que fundamenten nuestra labor.

Las tres grandes áreas se refieren a tres grandes visiones o perspectivas sobre el aprendizaje de lenguas. Son las siguientes:

- 1) El aprendizaje como proceso mecánico-asociacionista (elementos conductistas).
- 2) El aprendizaje como proceso cognitivo-significativo (elementos constructivistas).
- 3) El aprendizaje como proceso inter- e intrapersonal (elementos del ámbito social y afectivo).

Cabe aclarar que ésta es una categorización arbitraria, para efectos de comprensión. Algunos de los elementos de determinada área también pueden ubicarse en otra. Lo importante son las reflexiones que surgen con relación a cada aspecto<sup>2</sup>.

### Elementos conductistas (mecánico-asociacionistas)

De acuerdo con el enfoque conductista, el aprendizaje es un proceso mecánico de asociación estímulo-respuesta. A cada estímulo le corresponde una respuesta, y esto puede mejorarse con el uso de reforzadores positivos o negativos.

Su influencia en la enseñanza de lenguas se ha dado a través de la práctica y la repetición para el aprendizaje de las llamadas destrezas o habilidades (*drillings* o ejercicios mecánicos de repetición y sustitución), a través del uso de ejercicios progresivos, el reforzamiento tanto positivo (mediante el otorgamiento de premios y puntos en la calificación) como negativo (el uso de castigos, el rechazo a los errores a través de gestos y negativas).

Una de las críticas al modelo conductista es que el aprendiente tiene un papel pasivo o estático y se limita a la reproducción exacta del conocimiento. Cabría preguntarse qué tan pasivo es realmente

<sup>2</sup> Para una revisión de los diferentes enfoques que sustentan estas perspectivas o modelos de aprendizaje, ver Johnson 2008; Lightbown & Spada 1999; Williams & Burden 1997; García Santos s.f.

el estudiante, que en el contexto del aprendizaje de lenguas repite de manera consciente ciertos modelos para automatizar determinadas estructuras.

También ha sido criticado el enfoque conductista por su falta de énfasis en el significado a la hora de usar el idioma, ya que se enfoca más en la forma, en la estructura. En este sentido, es cierto que se debe ir más allá de la mera manipulación de formas y estructuras, ya que una verdadera competencia comunicativa implica la comprensión, la negociación y el intercambio de significados. Sin embargo, la repetición y manipulación mecánica ha probado ser útil para dominar el uso de ciertas estructuras gramaticales, la pronunciación de los sonidos de la lengua extranjera, entre otras cosas. Las actividades de este tipo suelen estar presentes en los materiales de los CAA (tanto en materiales con grabación tradicionales, como en programas de cómputo y en Internet) y debe dárseles la dimensión e importancia adecuadas.

Otro elemento que habría que tomar en cuenta, es la utilidad de usar el reforzamiento positivo y negativo para presionar a los aprendientes a realizar las actividades de autoaprendizaje. Si bien el uso moderado del reforzamiento puede motivar o presionar a los aprendientes, es importante también despertar, en la medida de lo posible, su curiosidad e interés genuino por el aprendizaje.

A continuación, algunas preguntas guía encaminadas a la generación de principios mecánico-asociacionistas:

- Como asesores, ¿somos conscientes de lo que implica el manejo de una lengua en términos de habilidades? ¿Contribuimos a que los aprendientes también se concienticen de ello?
- ¿Somos conscientes de la utilidad y necesidad de la repetición y la memorización mecánica en el aprendizaje de una segunda lengua?
- ¿Son nuestros aprendientes conscientes de esta necesidad? ¿Qué tanto lo llevan a cabo dentro o fuera del CAA? ¿Cómo podemos hacerlos conscientes de ello en las asesorías?
- ¿Contamos con ejercicios y actividades de repetición en el CAA?

- ¿Cuentan nuestros materiales con modelos concisos, claros, contextualizados?
- ¿Qué tan graduales y progresivos son los ejercicios que ofrecen los materiales? ¿Ponen objetivos lingüísticos claros?
- ¿Tomamos en cuenta el nivel de lengua a la hora de diseñar, adaptar, organizar y clasificar los materiales (impresos o digitales)?
- ¿Cuáles estrategias de asociación mecánica trabajamos con los aprendientes? ¿Practicamos las estrategias con ellos, si nos damos cuenta de que las desconocen? ¿Los ponemos a repetir para practicar y experimentar la estrategia, o consideramos que esto no nos corresponde porque somos asesores, y no docentes tradicionales?
- ¿Ocupamos el reforzamiento positivo y/o negativo en el proceso de aprendizaje? ¿Tratamos de fomentar el interés genuino por el aprendizaje, o nos manejamos solamente con premios y castigos?

### **Elementos constructivistas (cognitivo-significativos)**

La psicología cognitiva se enfoca en la manera en que la mente humana piensa y aprende. Concibe al aprendiente como un participante activo, que lleva a cabo diversas actividades y estrategias mentales: observación, análisis, activación del conocimiento previo, clasificación, razonamiento deductivo/inductivo, habilidad para resolver problemas, entre otras.

Dentro de la tendencia cognitivista o mentalista destaca el constructivismo. En el constructivismo fundamentalmente cognitivo (Piaget, Bruner), el conocimiento es el resultado de una construcción individual; la comprensión del mundo resulta de la experiencia propia. El constructivismo social (Vygotsky) va más allá: reconoce que el aprendizaje se produce en un contexto de interacción; aparece el papel del mediador, cuya función es facilitar el aprendizaje.

De acuerdo con el constructivismo, el aprendiente necesita construir su propio entendimiento de determinada cosa; la labor del docente no es transmitir o explicar, sino crear condiciones propicias para que se produzca este descubrimiento o enten-

dimiento. Se debe promover el uso de estrategias y el “aprender a aprender”, tomando en cuenta el nivel cognitivo y de desarrollo intelectual del aprendiente a la hora de diseñar las actividades.

En la enseñanza-aprendizaje esta filosofía se ve reflejada en las actividades utilizadas para estimular diferentes procesos mentales (técnicas de descubrimiento, uso de mapas cognitivos, resolución de problemas o tareas). Asimismo, se promueve el uso de actividades y contextos significativos (sobre temas familiares, interesantes para los aprendientes y con objetivos explícitos) y el uso libre de la lengua para comunicarse, para intercambiar significados – y no sólo practicar formas.

El constructivismo está ejerciendo una importante influencia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas: es preciso invitar a los alumnos a pensar, analizar, cuestionar, descubrir por sí solos cómo funcionan ciertos aspectos de la lengua, fomentando así su capacidad de razonamiento.

Sin embargo, debemos tener cuidado de mantener la presencia del asesor como un mediador que interviene cuando sea necesario y diseña actividades y materiales tomando en cuenta el nivel del aprendiente, así como sus conocimientos previos. Una visión extrema de la autonomía implicaría que el aprendiente lleve a cabo por sí solo todo el proceso de toma de decisiones y realización de tareas. Sin embargo, no debe perderse de vista que el asesor posee un nivel de conocimientos (metodológicos y metalingüísticos) mayor al del aprendiente y que su labor consiste en guiarlo, y no en desaparecer como si fuera un simple observador. Las críticas a ciertas vertientes del constructivismo van en el sentido de que la aplicación de esta corriente educativa puede provocar desigualdades si no interviene el mediador, ya que los aprendientes con mayores dificultades y con menos conocimientos previos se quedan rezagados si no reciben apoyo. Es importante el andamiaje (o *scaffolding*) que construyamos para el aprendiente. No debemos tener miedo de intervenir, aclarar, e incluso explicar, en caso de ser necesario. En determinados momentos el asesor también puede convertirse en una fuente suplementaria de información.

He aquí algunas preguntas guía encaminadas a la generación de principios cognitivo-significativos:

- Como asesores, ¿exploramos en las entrevistas con el aprendiente sus conocimientos previos sobre el tema?
- ¿Le hacemos preguntas específicas para detectar situaciones o problemas relacionados con las actividades, el uso de estrategias, el nivel? ¿Lo dejamos expresarse y tratamos de comprender lo que quiere decirnos con sus propias palabras?
- ¿Le hacemos sugerencias, tomando en cuenta su formación y su nivel de conocimientos?
- ¿Promovemos la realización de actividades cognitivas tales como la reflexión, el análisis, la clasificación, el descubrimiento, la resolución de problemas? ¿Ponemos estas actividades en práctica nosotros mismos?
- Aparte de los ejercicios mecánicos que son necesarios ¿incluimos en los materiales del CAA actividades para pensar, descubrir, reflexionar? Aparte de los ejercicios puramente mecánicos, ¿hay en los programas de cómputo y en Internet ejercicios destinados a fomentar diferentes habilidades cognitivas?
- ¿Los materiales y actividades promueven también la comunicación, la comprensión y el uso libre del idioma? ¿Se trabaja tanto la forma como el significado?
- ¿Nos encontramos presentes como mediadores en el proceso que vive el aprendiente, o somos simples observadores?
- ¿Los asesores nos conformamos con escuchar al aprendiente, o también dialogamos con él?
- En caso necesario, ¿intervenimos, modelamos estrategias, aconsejamos, sugerimos, exploramos junto con el aprendiente? ¿O tememos ser considerados profesores tradicionales si intervenimos mucho?
- ¿Damos consejos muy generales y vagos, o especificamos, ejemplificamos, acompañamos en caso necesario?
- ¿Aclaremos dudas cuando sea necesario, o solicitamos a los aprendientes que busquen la información y las respuestas que no han encontrado una y otra vez?

- ¿Nuestros materiales amplían los horizontes de los aprendientes con nuevos temas, que no sean muy alejados de su realidad y su capacidad? ¿O sólo nos basamos en temas que correspondan estrictamente a su interés personal, limitando así su posibilidad de ampliar sus horizontes?
- ¿Tomamos en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico a la hora de diseñar, adaptar, seleccionar los materiales?
- ¿Observamos y escuchamos a los aprendientes de manera individual o grupal cuando practican determinada estrategia cognitiva en una asesoría? ¿O sólo suponemos que lo hacen?
- ¿Tomamos en cuenta los antecedentes y la formación cultural, económica y social de los aprendientes cuando dialogamos con ellos para apoyar su aprendizaje y cuando diseñamos o seleccionamos materiales?

### Elementos inter- e intrapersonales (sociales y afectivos)

El enfoque socio-afectivo considera al ser humano como un ser integral, que no sólo consta de una parte cognitiva, sino también de una parte emocional y una parte social.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas se ha visto influida por el enfoque humanista en la educación (Rogers, Maslow, Freire). Según la filosofía humanista, el fin primordial de la educación es lograr el potencial y la realización integral de los aprendientes. Esto puede llevarse a cabo en un ambiente de sanas relaciones, que potencialice la autoestima y, con ello, el crecimiento personal.

La educación humanista también se propone delegar a los estudiantes los poderes necesarios para que compartan el control y negocien las condiciones de su aprendizaje. El docente es otro miembro más del grupo, un facilitador, un igual. Esta delegación de poderes también es de índole social y política, y busca formar personas críticas y sensibles ante su entorno social.

Los participantes en el proceso (facilitador y aprendiente) son parte activa de su sociedad y tienen un compromiso con ésta para su crecimiento y mejora. En ese sentido se busca fomentar la conciencia

social y política de compromiso con el mundo, indispensable en épocas de desasosiego y deterioro del tejido social.

A este respecto desempeña un papel clave el desarrollo de la inteligencia emocional, tanto intra- como interpersonal (Goleman 1995; Goleman 2006). La educación juega un rol importante en la alfabetización emocional, mediante la promoción de competencias emocionales básicas, tales como el reconocimiento y manejo de las emociones (el autoconocimiento, la capacidad de serenarse), la empatía (capacidad para comprender los sentimientos y puntos de vista de los demás), el manejo de las relaciones personales (resolución de conflictos, negociación, cooperación), entre otros.

Estas filosofías han contribuido a promover, en diversos ámbitos educativos, actitudes y valores tales como el respeto, la tolerancia, la escucha, la cooperación, la confianza, la interculturalidad, la responsabilidad individual y social.

Pareciera que esta labor escapa a nuestras atribuciones, ya que muchos asesores no somos ni psicólogos ni sociólogos. Sin embargo, cualquier contribución que hagamos en este sentido es clave, ya que en nuestra misión como educadores debemos, en la medida de lo posible, contribuir al desarrollo de nuestro potencial como individuos y como sociedad. No podemos separar lo lingüístico y lo cognitivo de lo afectivo y lo social. Aunque quizá no quisiéramos ver esos aspectos, están ahí y saltan a la vista. Sólo hay que prepararse bien para tratar de abordar adecuadamente estos temas.

En el CAA nuestros aprendientes llegan a ser más independientes y autónomos; pero eso no implica necesariamente que terminen siendo individualistas y poco comprometidos con el entorno. El trabajo individual en el CAA sólo debe considerarse como uno de los múltiples ambientes en los que se desenvuelven los aprendientes, el cual fortalece su competencia lingüística y cognitiva sin detrimento de su competencia social.

A continuación, algunas preguntas guía encaminadas a la generación de principios socio-afectivos:

- ¿Exploramos en las entrevistas con el aprendiente cómo se siente? ¿Le preguntamos? ¿Lo respetamos?

- ¿Los materiales y actividades en el CAA promueven el respeto, la cooperación, la empatía, la reflexión sobre el mundo, la búsqueda de soluciones y el compromiso social? ¿O promueven el desinterés, la apatía, la superficialidad, el lavado de cerebro, el consumismo, la agresividad, la burla, los estereotipos, la intolerancia?
- ¿Promovemos la escucha, la comprensión de sentimientos y puntos de vista, la tolerancia y el respeto? ¿Como asesores tratamos de modelar determinados valores en la medida de nuestras posibilidades?
- ¿Nos interesan los aprendientes como seres humanos, o los consideramos como simples clientes?
- ¿Promovemos en los aprendientes una autoimagen positiva y de confianza?
- ¿Promovemos la convivencia, el respeto, la cooperación, la responsabilidad, en actividades grupales tales como clubes o talleres de conversación, foros, redes sociales? ¿O promovemos el individualismo, el egoísmo, la falta de apertura?
- ¿Los materiales en el CAA y nuestras actividades fomentan el conocimiento de otras culturas locales y nacionales? ¿Fomentamos la apreciación de la cultura propia y de otras culturas, en otras palabras, la sensibilización intercultural?
- ¿Respetamos las diferencias culturales entre y con nuestros aprendientes?
- En nuestra labor de acompañamiento del proceso de aprendizaje ¿hacemos adaptaciones tomando en cuenta la formación cultural de nuestros aprendientes, o tratamos de imponerles nuestro modelo preestablecido, que se exportó del “centro” a la “periferia”?
- ¿Respetamos y trabajamos con nuestros aprendientes sus posibles reservas ante nuestro modelo de autoaprendizaje? ¿O los criticamos y los forzamos a ser completamente “autónomos”?
- ¿Somos eclécticos como asesores, o seguimos un único modelo preestablecido?

### Algunas reflexiones finales

Lo expuesto anteriormente son simples ideas destinadas a suscitar la reflexión. Son parte de una propuesta que hace énfasis en tres áreas clave, susceptibles de orientarnos en el marco de un eclecticismo basado en principios propios, coherentes y fundamentados. Quizá existan aspectos con los cuales el lector o lectora no se identifique o no esté de acuerdo; pero espero que esta forma de abordar el problema detone sus propias reflexiones.

¿Adónde nos llevan las nuevas tendencias, el uso de las nuevas tecnologías, el autoaprendizaje, la formación mixta o *blended learning*? ¿De qué clase de facilitadores requieren? Parecería que nuestro ámbito educativo requiere actualmente de súper docentes: tutores, guías, facilitadores, amigos, psicólogos, sociólogos, expertos. No creo que sea tanto. Probablemente ya hacemos de todo un poquito y ya estamos contribuyendo en varios aspectos a un mejor aprendizaje de nuestros estudiantes. Lo que haría falta, como lo plantean los promotores del eclecticismo informado, sería tratar de leer más, buscar, experimentar, explorar, reflexionar, compartir, tomando en cuenta no sólo las necesidades de nuestro contexto local, sino también las propuestas externas, así como lo valioso de los diversos enfoques y mundos. ■

## Referencias

- Arikani, A. (2006). Postmethod Condition and its Implications for English Language Teacher education. In *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol 2. No. 1. Abril 2006. Retrieved Oct 15 2008 from: <http://www.jlls.org/Issues/Volume%202/No.1/aarikan.pdf>
- Bartolomé, A. (1997). "Preparando para un nuevo modo de conocer". Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. Disponible en: [http://www.lmi.ub.es/te/any96/bartolom\\_pineda/](http://www.lmi.ub.es/te/any96/bartolom_pineda/) [Consultado el 29 de junio 2010].
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents.
- Brown, H.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Brown, H.D. (2002). English language teaching in the post-method era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards and W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 9-18). Cambridge: CUP.
- Brown, H.D. (2007). *Teaching by Principles*. Third edition. New York: Pearson-Longman.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- García Santos, Z. L. "Teorías de la Educación". En [http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/garcia\\_santos\\_zoila\\_libertad/teorias\\_de\\_la\\_educacion.htm](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/garcia_santos_zoila_libertad/teorias_de_la_educacion.htm) [Consultado el 18 de Septiembre de 2010].
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Ediciones B México, Javier Vergara Ed.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. México: Editorial Planeta.
- Gremmo, M. J. "Asesorar no es enseñar. El rol del asesor en la entrevista de consejo". En LEEA. *Lenguas en Aprendizaje Autodirigido*. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM. México: UNAM, CELE. Año 1, Núm. 0. Disponible en Internet: <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cont/ano01/num00/0001a02-A.html> [Consultado el 21 de enero de 2011].
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kondo, C.M. et al. (1997). *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: OUP
- Maldonado, E. (2006). "Nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa" Disponible en: [http://www.fonael.org/Articulos\\_Mem\\_FONAEL\\_I/Maldonado\\_Estela.pdf](http://www.fonael.org/Articulos_Mem_FONAEL_I/Maldonado_Estela.pdf) [Consultado el 10 de Febrero de 2011].
- Mellow, J.D. (2002). "Toward Principled Eclecticism in Language Teaching: The Two-Dimensional Model and the Centring Principle". *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*, 5(4). Disponible en: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume5/ej20/ej20a1/> [Consultado el 6 de septiembre de 2010].
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. (2008). Growing Up with TESOL. In *Language Teaching Forum*. Volume No. 46. No. 1. Disponible en: <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/n01.html> [Consultado el 30 de septiembre de 2010].

- Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rico, M. R. "Sensibilización hacia el nuevo rol del asesor". En *LEAA Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. México: UNAM, CELE. Año 1, Núm. 0. Disponible en:  
<<http://cad.cele.unam.mx/leaa/cont/ano01/num00/0001a01-A.html>> [Consultado el 10 de febrero de 2011].
- Rogers, T. (2000). Methodology in the New Millennium. In *English Teaching Forum*. Vol 32. No. 2. Disponible en: <http://eca.state.gov/forum/vols/vol38/no2/index.htm> [Consultado el 10 de agosto de 2008].
- Rubdy, R. (2008). "Diffusion of Innovation: A Plea for Indigenous Models". En: *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*. Vol. 12, 3. Disponible en: <http://tesl-ej.org/pdf/ej47/a2.pdf> [Consultado el 5 de febrero 2011].
- Sturtridge, G. (1992). *Self-access: preparation and training*. Manchester: The British Council.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP.

# El Centro de Autoacceso visto desde una perspectiva panóptica

Luz Edith Herrera Díaz<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo, que se deriva de un estudio cualitativo realizado en el Centro de Autoacceso-Veracruz (CAA-Ver) (Universidad Veracruzana), ilustra extrapolando al arreglo espacial de algunos CAA el análisis que hace Foucault (1991) del *panóptico* (figura arquitectónica de Bentham) que contrariamente a la aseveración de que el aprendizaje autónomo fomenta principios de autonomía y pensamiento crítico, cierta vigilancia y control son ejercidos sobre los estudiantes. En este tipo de construcción (*panóptico*), las grandes ventanas que dividen las diferentes áreas de trabajo permiten que quienes ahí laboran (asesores, orientadores, técnicos) vigilen a los usuarios en cualquier momento. Éstos, sintiéndose observados, tratan de adecuarse al comportamiento esperado, mientras que el personal del CAA-Ver insiste en mantener el control sobre las actividades, el tiempo y desarrollo de los estudiantes. Esto impide que se hagan verdaderamente responsables de su aprendizaje, como seres reflexivos e independientes; factores que se suponen condiciones deseables de estudiantes autónomos.

## Abstract

*This article, derived from a qualitative study carried out in the Self-access Center-Veracruz (Universidad Veracruzana, México), illustrates that, contrary to the assertion that autonomous learning in this context fosters principles of autonomy and critical thinking, certain surveillance and control are exerted on the students. This was done by extrapolating Foucault's analysis (1991) of the panopticon, Bentham's architectonic design of a prison, to the spatial arrangement of many self-access centers (SAC). In this type of building (panopticon), the huge windows that divide the different working areas allow the people working there to supervise the users at any time. These users, feeling that they are being observed, try to conform to the expected behavior, whereas the staff at SAC-Ver insists on keeping the control on the students' activities, time and development. Eventually, this prevents students from becoming responsible of their own learning as thinking and independent individuals; desirable features of autonomous students.*

**Palabras clave:** centro de autoacceso, aprendizaje de lenguas en autoacceso, panóptico, aprendizaje autónomo, autoinstrucción.

## Contexto del estudio

La investigación que dio origen a las ideas que se plasman en este artículo se llevó a cabo en el Centro de Autoacceso (CAA) del Centro de Idiomas-Veracruz de la Universidad Veracruzana (UV), la universidad pública del estado de Veracruz (México). Actualmente se cuenta con seis Centros de Idiomas y diez Centros de Autoacceso (llamados CA-DIs: Centros de Autoacceso de Idiomas) que están establecidos en los seis campus de la UV. La Universidad Veracruzana tiene una población estudiantil de 71,000 alumnos aproximadamente, distribuidos en las cinco regiones del estado de Veracruz. Algunos de estos estudiantes proceden de pequeñas pobla-

ciones alrededor de la ciudad donde se encuentra el respectivo campus; y la mayoría de ellos son parte de familias de clase socioeconómica media. Por otra parte, el personal académico y administrativo que labora en la UV es de 6,100 y 4,600, respectivamente. En el Centro de Idiomas Veracruz (CIV) hay entre 3,000 y 3,500 estudiantes; entre 45 y 50 docentes; y entre 10 y 15 empleados administrativos. En cada uno de los dos CAA que hay en la región Veracruz laboran cuatro asesores, dos asistentes (a quienes se les llama orientadores académicos) y un técnico académico.

Todos los Centros de Idiomas (campus: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán) de la UV ofrecen cur-

<sup>1</sup> Centro de Idiomas-CAA, Universidad Veracruzana, Veracruz (México); dirección electrónica: [luherrera@uv.mx](mailto:luherrera@uv.mx)

tos de inglés y francés, y sólo algunos ofrecen cursos de otras lenguas: italiano, alemán, japonés, chino y portugués. Como parte de un Proyecto Nacional, se abrieron cuatro Centros de Autoacceso en 1999 y actualmente hay diez en toda la UV. Éstos fueron concebidos bajo los mismos fundamentos teóricos y con los mismos objetivos. Tienen una estructura física e instalaciones similares (mobiliario, equipo electrónico, áreas de trabajo), aunque pueden variar en cuanto a los materiales, la organización de éstos, e incluso su aproximación al asesoramiento de los estudiantes. A estos CAA asiste gente que estudia alguna lengua extranjera en los Centros de Idiomas, ya sean universitarios o público general (estudiantes externos). Sin embargo, la mayoría de los usuarios de los CAA son estudiantes universitarios que deben cursar inglés 1 y 2 como materias obligatorias en todos los programas educativos de licenciatura, especialmente aquellos que estudian estas materias en los cursos “autónomos”. En la mayoría de los casos, los estudiantes acuden al CAA no porque así lo deseen, sino porque no tienen opción: ya sea porque no encuentran cupo en los cursos presenciales y tienen que inscribirse en los autónomos, o bien porque la asistencia al CADI es obligatoria y forma parte de su calificación.

### Estudio de caso

Como lo mencioné anteriormente, las ideas en las cuales se basa el presente artículo fueron tomadas de uno de los temas (“Control sobre los estudiantes”) que emergieron durante el análisis de los datos recolectados en una investigación que se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa en el CAA-Veracruz (CADI-Ver). Este estudio de caso (ver Robson 2002; Patton 2002) se propuso comprender y describir las percepciones y experiencias de los estudiantes inmersos en una nueva modalidad de aprendizaje: el aprendizaje de lenguas en el Centro de Autoacceso (SALL, por sus siglas en inglés). A pesar de los fundamentos y el nombre de los cursos y de los estudiantes en cuestión – “cursos autónomos” y “estudiantes autónomos”, respectivamente –, algunos de los hallazgos de este estudio revelaron que la implementación de estos cursos fue contradictoria, ya que un tema recurrente durante las entrevistas y las observaciones de campo fue el control y la vigilancia que se ejercen sobre los estudiantes.

### Preguntas de investigación

Como asesora, el constante contacto con los estudiantes que acudían al CAA-Ver, me llevó a querer encontrar respuesta a las que se convirtieron en las preguntas de investigación que guiaron el estudio del cual se deriva el presente escrito:

- ¿Funcionan los “cursos autónomos” (basados en principios de auto-dirección y aprendizaje en CAA) de acuerdo a lo que la universidad proclama?
- ¿Como perciben los estudiantes de inglés como lengua extranjera la modalidad de auto-instrucción?
- ¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes inmersos en esta innovación – la modalidad de auto-instrucción y el uso del CAA?

El tópico de este artículo se deriva básicamente de las respuestas a la tercera pregunta, de los datos relacionados con las vivencias de los estudiantes dentro de los cursos “autónomos” (cursos sin clases, como los llamo). Es decir, la extrapolación que sugiero del análisis que hace Foucault (1991) del panóptico – prisión diseñada por Bentham en 1791 – a la construcción y arreglo espacial del CAA, está basada en la información obtenida de las entrevistas a los estudiantes y/o asesores y de las observaciones que realicé participando moderadamente (DeWalt & DeWalt 2002) en las diferentes áreas del CAA-Ver y en algunas sesiones de asesoría. Con el fin de explicar la contradicción antes mencionada, se exponen a continuación algunos principios de autonomía, que supuestamente fundamentan a los cursos autónomos, para después abordar el tema específico de control y vigilancia.

### Autonomía y aprendizaje de lenguas en el Centro de Autoacceso

La “autonomía”, término ampliamente usado en áreas tales como la política, el cómputo, la religión, la psicología, la educación e incluso las matemáticas, podría ser la condición de algo que no depende de algo más. Está definido como “la cualidad o estado de auto-gobierno; el derecho de auto-gobernarse; li-

bertad auto-dirigida y especialmente independencia moral” (Longman Dictionary 2005). Debido a que existe una multitud de significados para el concepto de “autonomía”, cabe aclarar que aquí me referiré a la connotación que es relevante a mi campo: la educación y el aprendizaje de lenguas. La historia del término, en esta área, data del periodo de la posguerra, cuando surgieron movimientos relacionados con los derechos sociales y la educación comenzó a considerarse una herramienta de poder que llevaba a la conciencia de su propio valor. Collins & Hammond confirman lo anterior diciendo que “...el propósito fundamental de la educación es el mejoramiento de la sociedad, y que la conciencia crítica y la acción social promuevan la emancipación son resultados deseables de cualquier intervención educativa” (Collins & Hammond 1991: 13; mi traducción).

Desde los años 70 han surgido varias innovaciones en el ámbito de la educación para adultos. Algunas de ellas se basaron en la conciencia social y resultaron en “la necesidad de desarrollar la libertad del individuo por medio del desarrollo de aquellas habilidades que le permitan actuar de manera más responsable, al dirigir ciertos asuntos de la sociedad en la cual vive” (Holec 1981: 1; mi traducción). En el ámbito educativo de lenguas extranjeras, “autonomía del aprendiente” se convirtió en una “palabra de moda” que ha transformado viejas prácticas en el salón de lenguas y ha dado paso al surgimiento de las instalaciones de autoacceso alrededor del mundo. Entre otros campos que han influenciado la evolución de la autonomía en el terreno del aprendizaje de lenguas pueden mencionarse: desarrollos políticos, demandas sociales, la sociolingüística y la psicología (cognitiva, constructivista, humanista) (Reinders 2000). Entre las definiciones que han surgido, ésta es una de las más populares; de acuerdo a Henri Holec (1981), la autonomía es una habilidad adquirida para hacerse cargo del aprendizaje de uno mismo.

En lo que respecta al papel que juega la “responsabilidad”, Dickinson también describe la autonomía como “una situación en la que el aprendiente es totalmente responsable de todas las decisiones concernientes a su aprendizaje y a la implementación de esas decisiones” (Dickinson 1987: 18; mi traducción); aunque él habla de la autonomía como una situación y no como una habilidad, como lo hace Holec.

A las definiciones anteriores Little agregó la reflexión crítica así como ciertos elementos psicológicos, pero usando la idea de la capacidad; este autor afirma:

...la autonomía es una capacidad – para la separación, la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente. Ésta presupone, pero también implica, que el aprendiente desarrolle un tipo particular de relación psicológica con el proceso y contenido de su aprendizaje (Little 1991: 4; mi traducción).

Otro autor para quien la habilidad juega un papel crucial en la conceptualización de la autonomía es Nunan (1995), quien puntualiza que los aprendientes que son capaces de definir sus propias metas y crear sus propias oportunidades de aprendizaje han llegado a ser autónomos. De acuerdo con Reinders (2000), me parece que tener la capacidad/habilidad para hacer algo debería estar acompañado por la disposición y/o el deseo de llevarlo a cabo. Cabe mencionar que en mi contexto (Universidad Veracruzana), los estudiantes probablemente nunca estén en la posición de decidir sobre todos los aspectos de su aprendizaje, debido al funcionamiento del sistema educativo en el cual estamos inmersos. Éste es precisamente el tipo de sistema que Little describe, en el cual “el curriculum no sólo es impuesto al estudiante [...], sino que ha sido proyectado sin tomar en cuenta su experiencia individual, sus necesidades, sus intereses y aspiraciones” (Little 1991: 7). Es decir, cada programa de licenciatura – y de hecho, todos los programas en la UV – han sido planeados y establecidos sin considerar las opiniones, ni de los estudiantes ni de los docentes.

Con base en lo anterior me inclino por la descripción de la autonomía que propone Sionis (1990), quien indica que alcanzar la autonomía es un proceso complejo que incluye la identificación de nuestras propias necesidades, la autodeterminación de metas, la elección y puesta en práctica de los métodos de aprendizaje más apropiados, así como un procedimiento de auto-evaluación. Aunque muy demandante, considero ésta como una idea más facti-

ble y realista. Así, entiendo que la autonomía es una condición y/o actitud de cada ser humano, que no puede ser enseñada. Coincido con la idea de Little (1991) de que la autonomía no es algo que los maestros puedan “hacerle” a los estudiantes, así como con la noción de Breen & Mann (1997) de que la autonomía es una cualidad de la persona, una forma de ser. Por consiguiente, creo que los estudiantes necesitan apoyo y preparación (no entrenamiento) para familiarizarse con el CAA, así como con cualquier innovación, aunque esto no significa que accederán a la autonomía o al aprendizaje auto-dirigido si ellos mismos no lo deciden así.

### Otras visiones de la autonomía en el campo educativo

Algunas nuevas concepciones tales como los elementos políticos, el cambio en la distribución del poder (como resultado del cambio de roles de maestros y alumnos) y las implicaciones sociales del aprendizaje de idiomas, han sido incorporadas al terreno de la autonomía/independencia. En esta misma línea, y afín con Benson (1997), Pennycook sugiere que en la “corriente dominante de la lingüística aplicada, la autonomía ha comenzado a ser psicologizada, tecnologizada y universalizada” (Pennycook 1997: 35); y yo agregaría “institucionalizada”, para significar que la institución (en este caso la UV) la ha adoptado y adaptado como propia, y ahora se encuentra funcionando de acuerdo a los principios, normas y conveniencia de la institución. Estos autores sugieren que el uso del término “autonomía” y su práctica no debieran restringirse a necesidades personales preestablecidas. Por el contrario, debieran abordarse desde una visión más crítica e ir más allá, hacia un cambio social/cultural. Sin embargo, parece ser que otros autores como Breen & Mann (1997), quienes también están de acuerdo en desarrollar y promover los ideales de la autonomía, toman más en cuenta las complejidades y limitaciones que hay con respecto a éstos. Igualmente, yo los tengo en cuenta, especialmente cuando pienso en algunos sistemas educativos, como aquel en el cual estoy involucrada, donde la mayoría de las directrices, instrucciones, programas, cursos de acción, planes de estudios, etc. son decididos y establecidos por las personas a cargo (en posición de poder) del sistema educativo, siempre desde una postura vertical.

Otro aspecto que ha sido estudiado, relativo a la autonomía en el aprendizaje de lenguas, es aquel del contexto socio-cultural en el que los aprendientes están situados, ya que éstos no están aislados, sino en colaboración con otros cuando están aprendiendo (Palfreyman & Smith 2003). Por su parte, Holliday sostiene que el discurso en torno a la autonomía encaja en el amplio discurso del ámbito de TESOL (por sus siglas en inglés, la enseñanza del inglés a estudiantes de otras lenguas) de los países occidentales de habla inglesa, en el que los maestros (la mayoría no hablantes nativos) “pueden ser entrenados para dar ‘entrenamiento’ a los aprendientes...” (Holliday 2005: 79; mi traducción), convirtiéndose en algo así como “cruzados en su afán por transformar a sus estudiantes en ‘mejores’ pensadores y ‘aprendientes’” (Holliday 2005: 80; itálicas del autor, mi traducción). Por lo tanto, la noción de autonomía podría ser otro ejemplo del discurso dominante en el ámbito de TESOL, producido y “difundido” por los occidentales hablantes-nativos dominantes, que pretenden controlar a los “otros” no-nativos.

A manera de resumir los conceptos y principios que se han discutido hasta aquí, vale la pena mencionar los principios del proyecto de Módulos de Aprendizaje Autónomo del Centro de Idiomas de una Universidad en Helsinki:

- ❖ la autonomía es una capacidad que tiene que ser [recuperada];
- ❖ el camino a la autonomía es un proceso;
- ❖ la autonomía inevitablemente involucra un cambio en las relaciones de poder;
- ❖ la autonomía requiere estructuras de soporte, tanto internas como externas;
- ❖ la autonomía requiere el conocimiento consciente del proceso de aprendizaje;
- ❖ la autonomía incluye aspectos tanto individuales como sociales;
- ❖ la autonomía debe adaptarse a los diferentes contextos culturales (Sinclair 1999: 323, quien cita a Karlsson, Kjisik & Nordlund 1997).

Termino esta sección añadiendo un elemento con el que estoy completamente de acuerdo, porque creo que la autonomía es una característica que los humanos vamos perdiendo a lo largo de nuestra vida escolar y/o familiar, y que necesitamos recuperar.

Como Holliday sostiene,

*...la autonomía por lo tanto no puede ser creada en el escenario educativo. Sólo puede ser fomentada, probablemente alimentada, o quizás capitalizada, porque su origen se encuentra en otra parte, dentro del mundo que el estudiante trae consigo (Holliday 2003: 124; itálicas del autor, mi traducción).*

### Los Centros de Autoacceso y el aprendizaje que se realiza en éstos

La razón por la cual en las secciones previas he expuesto brevemente algunos elementos centrales en esta visión más reciente del aprendizaje de idiomas, es que el autoacceso es una consecuencia del intento por ponerlos en práctica. En general, el término “autoacceso” se refiere a la organización de materiales y equipo destinados al aprendizaje para hacerlos disponibles y accesibles a los estudiantes, sin necesidad de que una maestra esté ahí. En palabras de Sturtridge, el término “centro de autoacceso” se refiere al “sistema que pone materiales a disposición de los estudiantes de lenguas para que puedan escoger trabajar como ellos quieran, usualmente sin una maestra o con muy poco apoyo de ésta” (Sturtridge 1992: 4; mi traducción).

Varios autores se refieren a los centros de autoacceso de forma similar, como el área en la cual materiales especialmente diseñados, adaptados o procesados pueden ser usados por los estudiantes de tal forma que puedan dirigir y evaluar su propio aprendizaje sin necesidad de ayuda (Sheerin 1989; Booton & Benson 1996; McCafferty; Dickinson 1993). Otros perciben el potencial del autoacceso como un motor del cambio para que los estudiantes, así como las maestras, se encaminen hacia la independencia. Sin embargo, señalan que “el autoacceso no puede ser la única forma de aprender; es una forma – pero es una forma que puede abarcar muchas otras, y precisamente en eso radica su gran fuerza” (Barnett & Jordan 1991: 312).

Poniendo atención en los antecedentes de los centros de autoacceso, puede decirse que sus predecesores son los laboratorios de lenguas que responden a una visión conductista de la enseñanza de idiomas. No obstante, comparando los CAA con otras instalaciones

para el aprendizaje de idiomas y sin dejar de señalar las diferencias, Gremmo & Riley (1995) prefieren hablar de las bibliotecas, ya que éstas son una manifestación básica del aprendizaje autónomo y auto-dirigido.

Derivado de los centros de autoacceso, el término “aprendizaje de lenguas en autoacceso” (SALL) se utiliza para nombrar aquel aprendizaje que tiene lugar precisamente en un CAA. Al respecto, Sheerin dice que el “prerrequisito esencial del aprendizaje en autoacceso es la provisión de materiales de autoacceso dentro de una estructura organizada para que los estudiantes puedan obtener lo que necesiten” (Sheerin 1989).

El aprendizaje de lenguas en autoacceso origina controversia en dos aspectos: el costo-eficiencia y el desarrollo de la autonomía. Con respecto al primer aspecto, ciertos autores (Aston 1993) consideran esta modalidad de aprendizaje como una propuesta muy económica, que eventualmente podría sustituir la enseñanza directa. Mientras que otros, como Gardner & Miller, piensan que

*...implementar el aprendizaje de lenguas en autoacceso [SALL] no debe considerarse como una alternativa barata de enseñanza. Debería considerarse como un complemento útil para la enseñanza, el cual enriquece las oportunidades de aprender lenguas y provee a los estudiantes con las habilidades de aprendizaje independiente para continuar aprendiendo idiomas, aun después de haber concluido sus estudios formales. En este sentido, debería de considerarse una propuesta relativamente eficiente (respecto al costo) (Gardner & Miller 1997: 32).*

Referente a lo anterior, algunos comentan que aunque esta modalidad de aprendizaje supone promover la autonomía de los aprendientes, no es necesariamente el caso. Los estudiantes podrían estar trabajando solos en un CAA, pero haciendo lo que sus maestras les indicaron (Reinders 2000). Es decir, “un centro de autoacceso podría ser usado como una fuente de actividades de tarea individualizada dirigida por la maestra, pero bajo ninguna circunstancia esto constituiría un aprendizaje auto-dirigido” (Sheerin 1994: 144).

Por otra parte, Gardner & Miller (1997) describen el SALL como una modalidad de aprendizaje que ofrece varios niveles de orientación, alentando a los estudiantes a encaminarse hacia la autonomía. El logro de tal autonomía, en mi opinión, no depende de la modalidad de aprendizaje misma, ni del CAA donde trabajen los estudiantes, sino de su actitud y del sistema en el que estén inmersos. Habiendo considerado cómo se constituyen los centros de autoacceso en general y los elementos y nociones relacionados con ellos, ahora hablaré del caso específico de los CAA en la UV, especialmente en el CAA-Ver, donde este estudio se llevó a cabo.

### **La autonomía y la nueva modalidad de aprendizaje en el CAA-Ver**

La investigación conducida muestra que ni la autonomía ni el aprendizaje auto-dirigido, conceptos éstos muy relacionados entre sí, realmente se llevan a la práctica en el contexto de estudio, especialmente si se toma en cuenta la concepción que tienen de ellos Holec (1981: 35) y Dickinson (1987). Incluso podría decirse que en la UV los términos responsabilidad, autonomía y auto-dirección se han convertido en “una convención retórica más que una realidad” (Little 1991: 49) en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En la UV, así como en el Centro de Idiomas-Ver, la mayoría de los aspectos que los aprendientes deben estudiar y el momento en el cual deben hacerlo, corresponden a una decisión ajena a los propios estudiantes. Así que, en realidad, la modalidad de aprendizaje que prevalece en el CAA-Ver es la auto-instrucción y el aprendizaje en CAA, sólo por el lugar en el cual éste se lleva a cabo (Sheerin 1989; Gardner & Miller 1997).

Cuando me refiero a auto-instrucción quiero decir que los “estudiantes no-clases” ya saben qué y cuándo deben estudiar, ya que sus asesores les han entregado el programa del curso y el horario para su sesión semanal de asesoría (grupal) (Higgs 1988), resultando entonces en auto-instrucción. En este caso, estos estudiantes trabajan con el libro de texto donde ellos quieran (en casa, en el CAA, en su escuela, etc.) y algunas veces trabajan en los materiales de autoacceso en el CAA-Ver, lo cual podría considerarse como la práctica del aprendizaje en CAA. Con respecto a los estudiantes “sí-clases”

(aquellos que toman clases presenciales), ellos sólo asisten al CAA para reforzar lo que ya han estudiado en sus clases; sin embargo, podría suceder que algunos de ellos asistan al CAA para estudiar algo extra o diferente a su programa o a lo que ya han visto en clase, en cuyo caso estarían actuando como aprendientes auto-dirigidos, algo que no sucede con frecuencia.

Desde mi punto de vista, los estudiantes en el CAA-Ver llevan a cabo actividades dirigidas ya sea por la maestra o por un programa, las cuales se caracterizan por una ausencia significativa de lo que Littlewood (1997) identifica como actividades “experienciales” (habilidades productivas: hablar y escribir), con materiales que algunas veces no dejan lugar para que los estudiantes tomen decisiones (Gremmo & Riley 1995); no practican una evaluación continua, sino que esperan hasta la evaluación sumativa del final del curso. Además, en la mayoría de los casos trabajan solos, no porque así lo quieran, sino porque no tienen otra opción (o no hay lugar para ellos en las clases regulares, o bien la asistencia al CAA es parte obligatoria de su curso). Por este motivo afirmo que los aprendientes en el CAA-Ver están estudiando en esta modalidad de aprendizaje “no-clases” dentro del modelo de la auto-instrucción.

### **Control y vigilancia durante el aprendizaje de lenguas en el CAA**

Como lo mencioné anteriormente, con base en los datos recolectados a través de esta investigación de corte cualitativo (interpretativo) sobre la implementación de una nueva modalidad de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, basada supuestamente en el aprendizaje autónomo y el aprendizaje en el CAA, me propuse ilustrar cómo esta modalidad es percibida y experimentada por algunos aprendientes. Los aspectos de vigilancia y control fueron dos de los temas que emergieron a partir del análisis de los datos obtenidos mediante entrevistas a estos estudiantes y a sus asesores en el CAA, así como de las notas de campo que obtuve durante la observación del CAA y de algunas sesiones de asesoría.

Los datos recién mencionados me permitieron comparar el análisis del panóptico que hace Foucault (1991) con la distribución y arreglo del espacio

en el CAA, lo cual facilita la aplicación de cierta forma de vigilancia y control sobre los estudiantes. Prácticas éstas que son opuestas a la aseveración de que la modalidad de aprendizaje autónomo está basada en y promueve principios de autonomía y pensamiento crítico. Similar al diseño de la prisión (panóptico) que Jeremy Bentham haría en 1791 y en la cual una torre central con enormes ventanas permitía tener una visión completa de los prisioneros en las celdas (también con enormes ventanas) situadas a su alrededor, las diferentes áreas de trabajo en el CAA (audio, video, cómputo, usos múltiples y cubículos de asesores, orientadores y técnicos) cuando están divididas, lo están por medias paredes con enormes vidrieras, de tal manera que tanto los asesores, como los orientadores o los técnicos puedan observar a los usuarios en cualquier momento. Según Foucault (1991), en esta clase de edificios el individuo internaliza la mirada disciplinaria y siente que está siendo observado, aunque el guardia (asesor, orientador) no esté presente. De esta manera, el individuo se convierte en su propio opresor y se ajusta al sistema, tratando de comportarse como le es requerido.

Es precisamente esta característica del centro de autoacceso y las observaciones que ahí realicé, lo que me llevó a considerar la implementación de esta modalidad de aprendizaje bajo una perspectiva panóptica. Es decir, que los estudiantes, sintiéndose observados, tratan de acceder al comportamiento esperado, mientras que los supervisores insisten en mantener el control sobre el desarrollo de las actividades que los estudiantes realizan. Este hecho, eventualmente retrasa y obstruye el que lleguen a responsabilizarse, a reflexionar y a independizarse; características que, como se ha mencionado, son condiciones deseables de un estudiante autónomo.

Entre los hallazgos obtenidos después de haber analizado e interpretado de manera integral los datos (método de comparación constante, Maykut & Morehouse 1994), uno de ellos se refiere a los temas de control y vigilancia, pues contrariamente a la declaración de que la modalidad “no-clases” (autónoma) está basada en y fomenta principios de autonomía e independencia, se revelaron factores importantes que sugieren que cierta vigilancia y control son sutilmente ejercidos sobre los estudiantes a través de esta modalidad.

## Conclusiones

Considerando los argumentos aquí discutidos, parece que dentro de la modalidad “no-clases” de estudio del inglés en el Centro de Idiomas-Ver, se espera que los estudiantes lleguen a ser autónomos y que los asesores y orientadores los supervisen y los guíen; es decir, se supone que el sistema favorezca la autonomía y la adquisición de poder. Sin embargo, lo que sucede en realidad es que la institución, a través de los asesores y los orientadores, monitorea, observa y mantiene el control sobre los estudiantes; así pues, la adquisición del poder es alentada a través del auto-control y la individualización. Parece ser que la promoción de la autonomía y la independencia en el contexto en cuestión ha sido superficial y algunas veces ha ocultado el control que aún es ejercido sobre los estudiantes.

El significado que se ha conferido a la noción de autonomía en el ámbito educativo, incluyendo el área de enseñanza de idiomas, está relacionado con la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente (Little 1991). No obstante, hay evidencia de que el sistema (autonomía en el aprendizaje) implementado en el CAA-Ver presenta inconsistencias internas entre el concepto de autonomía (aprendizaje independiente/auto-dirigido) usado en el discurso de la institución educativa y la puesta en práctica de este concepto. Un ejemplo de esto es una de las prácticas disciplinarias mencionadas anteriormente, particularmente la distribución y construcción de estos espacios de estudio llamados centros de autoacceso, además del trato y el comportamiento de los estudiantes en los mismos, los cuales he comparado con el análisis que Foucault (1991) hace del panóptico. ■

## Referencias

- Aston, G. (1993). "The learner's contribution to the self-access centre", *ELT Journal*, 47 (3), 219-227.
- Barnett, L. & Jordan, G. (1991). "Self-access facilities: what are they for?", *ELT Journal*, 45 (4), 305-312.
- Benson, P. (1997). "The philosophy and politics of learner autonomy", in: Benson, P. & Voller, P. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*, Harlow: Longman. 18-34.
- Booton, P. & Benson, P. (1996). *Self-access. Classification and Retrieval*, Britain: The British Council.
- Breen, P. & Mann, S. (1997). "Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy", in: Benson, P. & Voller, P. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*, Harlow: Longman. 132-149.
- Collins, R. & Hammond, M. (1991). *Self-directed learning*. Critical Practice, London: Kogan Page.
- DeWalt, K. & DeWalt, B. (2002). *Participant Observation, a guide for fieldworkers*, USA: Altamira Press.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge: CUP.
- Dickinson, L. (1993). *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge: CUP.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Translated by A. Sheridan, London: Penguin.
- Gardner, D. & Miller, L. (1997). *A Study of Tertiary Level Self-access Facilities in Hong Kong*, Hong Kong: ESEP, City University of Hong Kong.
- Gremmo, M-J. & Riley, P. (1995). "Autonomy, Self-direction and Self-access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea", *System* 23 (2), 151-164.
- Higgs, J. (1988). "Planning learning experiences to promote autonomous learning", in: Boud, D. (ed.) *Developing Student Autonomy in Learning*, 2nd Ed., New York: Kogan Page. 40-58.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*, Great Britain: Pergamon.
- Holliday, A. (2003). "Social Autonomy: Addressing the Dangers of Culturism in TESOL", in: Palfreyman, D. & Smith, R. (eds.) *Autonomy Across Cultures*, London: Palgrave, 110-128.
- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*, Oxford: OUP.
- Karlsson, L., Kjisik, F. & Nordlund, J. (1997). *From Here to Autonomy: a Helsinki University Language Centre Autonomous Learning Project*, Yliopistopaino Helsinki University Press.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*, Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1997). "Self-access: why do we want it and what can it do?", in: Benson, P. & Voller, P. (eds.) (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*, Harlow: Longman. 79-92.
- Longman Dictionary of English Languages and Culture (2005). Harlow: Longman.
- Maykut, P. and Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research, a Philosophic and Practical Guide*, London: Routledge Falmer.
- McCafferty, J. (undated). *A consideration of a self-access approach to the learning of English*, London: The British Council.
- Nunan, D. (1995). "Closing the Gap between Learning and Instruction", *TESOL Quarterly* 29 (2), 133-158.
- Palfreyman, D. & Smith, R.C. (eds.) (2003). *Learner autonomy across cultures*, Great Britain: Palgrave.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3rd Ed., USA: Sage.
- Pennycook, A. (1997). "Cultural Alternatives and autonomy", in: Benson, P. & Voller, P. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*, Harlow: Longman. 35-53.
- Reinders, H. (2000). *A learners' Perspective on Learner Autonomy and Self-Access Language*, Ma Thesis. University of Groningen, the Netherlands.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*, 2nd Ed., United Kingdom, Blackwell Publishing.
- Sheerin, S. (1989). *Self-access*, Oxford: OUP.
- Sinclair, B. (1999). "Survey Review: recent publications on autonomy in language learning", *ELT Journal*, 53 (4), 309-329.
- Sionis, C. (1990). "Let them do our job! Towards Autonomy Via Peer-teaching and Task-based Exercises", *English Teaching Forum*, XXVIII (1), 5-9.
- Sturtridge, G. (1992). *Self-access. Preparation and Training*, Britain: The British Council.

# La politique linguistique du français au Mexique: cas d'étude de l'université de Veracruz

María Magdalena Hernández Alarcón<sup>1</sup>

## Résumé

Dans un contexte linguistique où tout le monde ne voit d'intérêt qu'à apprendre l'anglais, il est difficile de savoir si le français a encore sa place au Mexique. Or, il semble que la tradition francophile perdure et que, dans certaines régions du pays, le français conserve sa vigueur, malgré la prédominance de l'anglais. On a cherché à vérifier cette hypothèse par l'exploration de la situation linguistique qui règne dans l'état de Veracruz. Une enquête composée de questionnaires et d'entretiens destinés aux étudiants, aux professeurs, aux responsables des établissements où on enseigne le français et aux employeurs de la région, montre que le souhait du gouvernement mexicain de promouvoir l'anglais pour tous ne répond pas aux attentes de la population et qu'il est nécessaire d'établir une politique qui tienne compte des réticences du public à l'égard des langues étrangères.

## Resumen

*Dentro de un contexto lingüístico en el cual todo el mundo sólo se interesa por aprender el inglés, es difícil saber si el francés todavía tiene cabida en México. Ello no obstante, la tradición francófila al parecer perdura y todo parece indicar que en ciertas regiones del país el francés conserva su vigor, pese al predominio del inglés. Hemos tratado de verificar esta hipótesis mediante la exploración de la situación lingüística que impera en el estado de Veracruz. Una encuesta conformada por cuestionarios y entrevistas a estudiantes, profesores, responsables de los planteles en los cuales se enseña el francés, así como a los empleadores de la región, revela que el deseo del gobierno mexicano de promover el inglés para todos, no responde a las expectativas de la población y que es preciso implementar una política que tome en cuenta las reticencias del público ante las lenguas extranjeras.*

**Mots-clés :** Politique linguistique, planification linguistique, français au Mexique.

## Introduction

L'objet de cet article est de présenter quelques-uns des résultats obtenus à la suite d'une investigation, menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en aménagement et politique linguistiques des langues étrangères, à l'université d'Aston, à Birmingham (Angleterre). Les objectifs de la recherche sont, dans un premier temps, d'établir si la volonté d'apprendre d'autres langues étrangères, en particulier le français, a vraiment disparu dans la situation actuelle de l'offre.

Au Mexique, plusieurs idées circulent depuis déjà longtemps sur l'apprentissage des langues étrangères en général et notamment sur le

« tout anglais » et le « déclin du français ». Beaucoup d'affirmations sont lancées sans qu'en réalité aucune étude sérieuse ne vienne se pencher sur cette problématique. Pour qu'une planification et une politique linguistiques soient efficaces, elles doivent reposer sur une connaissance objective des réalités sociolinguistiques. C'est pour ces raisons que nous avons proposé cette recherche sur l'état du français au Mexique, dont l'objectif est de faire le point sur la situation linguistique des langues étrangères, et en particulier du français à l'état de Veracruz. En effet, le peu d'information dont nous disposons ne montre pas explicitement la manière dont les autorités interviennent en matière des langues étrangères, ni même d'ailleurs l'état réel de la situation des langues.

---

<sup>1</sup> Licenciatura de Francés de la Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana; correo electrónico: maghernandez@uv.mx

## La méthodologie

Cette recherche comprend deux volets :

Premièrement, nous chercherons à confirmer ou infirmer l'hypothèse que la tradition francophile perdure et que, dans certaines régions du Mexique, cette tradition reste forte, malgré la prédominance de l'anglais.

Deuxièmement, nous tenterons d'atteindre une compréhension juste de la situation au Mexique, qui sera examinée dans la tradition de la recherche sur la planification. Nous essayerons d'établir si on peut intervenir et de quelle manière sur la planification ou sur la promotion du français, sans pour autant se retrouver en porte-à-faux avec la volonté générale du grand public en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères.

Nous espérons au moins établir s'il y a encore ou non un créneau pour le français langue étrangère au Mexique et passer ensuite au débat : Peut-on planifier pour promouvoir le français langue étrangère au Mexique ? Comment ?

Pour confirmer cette hypothèse, il a fallu répondre à des questions précises sur la politique linguistique des langues étrangères au Mexique, l'état actuel du français, les raisons instrumentales ou affectives liées à l'apprentissage des langues étrangères.

Pour mener à bien notre étude de la situation des langues étrangères au Mexique, nous avons décidé d'étudier celle du français, actuellement, à l'université de Veracruz. Cette université nous a servi comme cas d'étude.

Le choix d'une étude de cas pour réaliser cette recherche nous permet de combiner différentes méthodes et techniques. Pour choisir la méthode qui convient à la recherche que nous réalisons, il faut connaître les liens qui unissent les méthodes aux démarches. En sciences humaines, certains spécialistes font une différence très claire entre une méthode de recherche et une technique de recherche. Ainsi, Angers (1992, dans Dépelteau 2000 : 249) déclare :

« Si les méthodes types proposent des orientations générales quant aux façons d'aborder un objet d'étude, les techniques spécifient comment accéder aux informations que cet

objet est susceptible de fournir ». À cet égard, une technique de recherche n'aurait pas la profondeur épistémologique d'une méthode. Elle serait un simple outil de collecte de données servant à induire des énoncés généraux (si la démarche est inductive) ou à procéder aux tests empiriques (si la démarche est hypothético-déductive).

Avant de parler de l'étude elle-même, il reste donc à aborder les différentes techniques et instruments que nous allons utiliser pour la collecte. En raison du grand nombre de participants, l'enquête permettait plus facilement d'obtenir la majeure partie de l'information requise. C'est pourquoi les questionnaires, les interviews et le recensement seront nos instruments de travail.

## La planification et la politique linguistiques

L'étude de la planification linguistique tient compte des décisions prises dans le domaine des langues. L'approche de la planification et de la politique linguistiques varie selon la nation. Quand il s'agit d'une nation jeune, le gouvernement se trouve face au choix d'une langue car dans ces pays plusieurs langues coexistent souvent sur un même territoire. L'unité de la langue apparaît comme une condition fondamentale de « l'unité nationale ». Cette réalité contraste avec le traitement linguistique « *cultivation approach* » qui a lieu dans les pays occidentaux où les problèmes linguistiques ont été résolus sur des longues périodes (Neustupný 1983).

Le terme « planification » est utilisé depuis presque un siècle, mais il n'existe toujours pas une définition unique et admise du terme. Nous dirons plutôt qu'il existe une sorte de désaccord à propos de son utilisation. Il s'agit pourtant d'un terme auquel on fait assez souvent référence et dont on parle beaucoup depuis quelques années (Cooper 1997). On situe en 1950 les premières apparitions dans la littérature anglophone de plusieurs expressions qui font référence à la « planification » et/ou à la « politique linguistique », par exemple *language engineering* (Miller 1950, Springer 1956), *glotto-politique* (Hall 1951), *développement linguistique* (Noss 1967), *réglementation linguistique* (Gorman

1973), *gestion linguistique* (Jernudd et Neustupný 1986), *politique linguistique* (Haugen 1959 ; Cooper 1997). Le terme de « planification linguistique » semble toutefois être le plus populaire dans le domaine, car c'est celui qui est repris dans le titre de plusieurs bulletins informatifs (*Language Planning Newsletter*) et publications périodiques (*Language Problems and Language Planning*) (Cooper 1997).

En 1957, Uriel Weinreich a utilisé les termes « *language planning* » comme titre académique d'un séminaire à l'université de Columbia et Einar Haugen, linguiste américain d'origine norvégienne, l'a aussitôt adopté pour se référer à son expérience de la réforme du *nynorsk* ou *nouveau norvégien*. Le terme apparaît dans un texte, *Planning for a Standard Language in Modern Norway* (Haugen 1959), où il décrit les efforts de standardisation linguistique menés en Norvège. À dater de 1959, le terme « *language planning* » commence à s'imposer et à devenir courant.

Quand Haugen utilise pour la première fois le terme de planification linguistique, il se réfère à « l'élaboration d'une orthographe normative, d'une grammaire et d'un dictionnaire pour guider l'usage écrit et oral dans une communauté linguistique non homogène ». Après la publication de l'article de Haugen, plusieurs auteurs ont essayé de définir le terme « planification ». Cooper (1997) en cite douze : Haugen (1969), Thorburn (1971), Rubin et Jernudd (1971), Jernudd et Das Gupta (1971), Gorman (1973), Das Gupta (1973), Fishman (1974), Tauli (1974), Karam (1974), Weinstein (1980), Neustupný (1983), Prator (1968). Cela revient à reconnaître que, même si elle est généralement rattachée aux facteurs socioculturels d'une nation ou d'une région, la planification linguistique couvre un domaine énorme et embrasse une grande quantité d'activités sociales. C'est justement pour cela qu'il est difficile d'en donner une définition exacte.

Au cours de la révision de la littérature, nous nous sommes aperçus que la plupart des connaissances et des informations qui forment le domaine de la planification et la politique linguistiques sont reliées à deux courants, l'un qui s'inscrit dans la tradition anglophone et l'autre dans la tradition francophone. Les paragraphes suivants s'intéressent tour à tour à ces deux traditions et aux parcours de la planification et de la politique linguistiques qu'elles

ont produits. Nous examinerons dans un premier temps les points qui semblent faire l'objet d'un large consensus.

## La tradition anglophone

Cooper (1997), après avoir examiné plusieurs définitions, considère que toutes nous ramènent aux questions suivantes: qui planifie quoi, pour qui, et comment? Nous pouvons résumer les considérations faites par Cooper à propos des questions, de la manière suivante:

**Qui:** Les gouvernements mais aussi des groupes non gouvernementaux qui entreprennent des activités.

**Quoi:** Pour quelques auteurs, les activités se réfèrent surtout au « comportement linguistique » mais pour d'autres, les activités portent sur la planification linguistique dans la perspective de Kloss (1967), à savoir la planification formelle (quelles formes adopter comme norme) et la planification fonctionnelle (quelles langues pour quelles fonctions).

Fishman (dans Cooper 1997) signale que la différence entre la planification formelle et la planification fonctionnelle est beaucoup plus claire dans la théorie que dans la pratique, car il existe d'ordinaire une interdépendance entre les deux types de planification. À ces deux types de planification, Prator (1968) en ajoute une troisième, la planification de l'acquisition de la langue. Plusieurs linguistes refusent toutefois d'accepter ce troisième type de planification car ils craignent de provoquer une confusion entre la planification linguistique et la linguistique appliquée.

**Pour qui :** La planification s'adresse généralement aux groupes importants à l'échelle nationale ou sociale ; cette planification doit tenir compte des aspects sociaux, religieux, professionnels et ethniques, entre autres. **Comment :** Au moyen d'activités rationnelles formulées systématiquement.

Neustupný (1983) distingue deux manières de concevoir la planification linguistique. D'un côté, on trouve une conception fondée sur le principe de la valorisation linguistique. Elle se caractérise par l'intérêt porté à la correction linguistique et aux aspects stylistiques du discours parlé ou écrit. D'autre part, l'intérêt peut être centré sur le code lui-même et les problèmes soulevés par le choix d'une langue nationale. Dans ce dernier cas, on retrouve une conception

de la planification linguistique fondée sur le principe de la politique linguistique (*policy approach*).

La planification linguistique est aussi souvent associée à la solution des problèmes linguistiques. Quand une situation linguistique provoque des difficultés et que les problèmes sont causés par des situations de contacts entre différentes langues – car la diversité linguistique est une caractéristique de la quasi-totalité des États modernes –, les gouvernements développent des programmes de planification linguistique. Cette activité de planification ou de politique linguistique existe dans toutes les sociétés, qu'elle soit déclarée ou non.

Cooper (1997 : 55) refuse de voir la planification linguistique comme une solution des problèmes linguistiques principalement. Il définit la planification comme des tentatives délibérées d'influer sur le comportement des personnes à l'égard de l'acquisition de la langue ou sur la structure ou l'attribution fonctionnelle des codes linguistiques. Ce type de planification de la langue renferme trois aspects fondamentaux: la planification fonctionnelle, la planification formelle et la planification de l'acquisition de la langue.

De façon générale, la politique est définie par le choix qu'opèrent les autorités pour normer les rapports entre une société et les langues qui la concernent (Cuq et Gruca 2002). Une politique linguistique peut être nationale : par exemple, le Mexique peut décider des comportements juridiques et réglementaires par rapport à la langue espagnole du Mexique, aux langues régionales ou aux langues étrangères.

En bref, nous pouvons dire que le concept de politique linguistique est dû au Norvégien Einar Haugen, concept qui a été repris aux États-Unis par Joshua Fishman (1970, *cit. in* Cuq et Gruca 2002 : 24) dans les années 70 et par les sociolinguistes catalans. À partir de ce moment-là, le concept de politique linguistique commence à être largement utilisé.

### Littérature dans la tradition française

Calvet (1987) dit que la planification linguistique est une préoccupation sociale nouvelle et qu'on assiste peut-être à l'émergence d'une branche nouvelle de la linguistique appliquée ou de la socio-

linguistique. Il signale d'autre part que les termes « politique » et « planification » sont des termes qui s'utilisent de manière un peu vague, et souvent comme synonymes. Calvet (2002 : 23) définit la politique linguistique « comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale », et la planification linguistique « comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique ». Cet auteur lie la politique linguistique à l'État et dit que la notion de planification linguistique implique celle de politique linguistique, mais que le contraire n'est pas vrai car, souvent, les politiques ne sont pas appliquées. Il faut alors distinguer entre fonction pratique et fonction symbolique.

Les Français traduisent le terme « *language planning* » par « planification linguistique », l'utilisation de ces termes faisant référence à l'intervention sur le système linguistique et à la standardisation du code. Au fil des références qui y ont été faites, la notion de *language planning* a été reprise et élargie à tout type d'intervention pour régler des problèmes sociolinguistiques (Rubin 1977, Das Gupta 1977, Jernudd 1977, Fishman *et al.* 1977). Il en a résulté l'apparition de la notion de *politique linguistique*, dotée d'une signification plus large et à laquelle est subordonnée la planification linguistique. Cette signification élargie se réfère au champ d'action qui a pour objet la « définition et de la mise en œuvre d'interventions officielles destinées à régler l'usage de la langue et des langues sur un même territoire » (Maurais 1987).

Dans la tradition française, les politiques linguistiques constituent aussi des *interventions* sur la langue ou sur les rapports entre les langues. Varela (1999) (*in* Calvet 2002 : 16) propose une définition des interventions sur la langue :

Les actions conscientes, volontaires, visant à introduire du nouveau dans le domaine langagier ainsi que dans l'ordre politico-idéologique, de la part de sujets politiques (individus, partis, groupes de pression etc., mais toujours définis par leur inscription dans un projet politique). Les buts de ces actions sont donc principalement politiques, ce qui

les différences des interventions qui ont lieu dans le domaine de la littérature ; elles sont aussi datées, attribuables à un individu ou à une école...

Calvet (2002 : 16) considère que les définitions les plus courantes des notions de *politique linguistique* (ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale) et de *planification linguistique* (mise en pratique concrète d'une politique linguistique) sont utiles mais limitatives, car elles excluent les interventions sur la langue ou sur les langues, qui ne relèvent pas des institutions politiques, mais plutôt d'individus ou de groupes. Pour lui, l'idée de planification linguistique implique deux propriétés de la langue et une capacité de l'action humaine: a) que la langue change; b) que les rapports entre les langues changent; c) que l'homme puisse intervenir sur ces deux points, c'est-à-dire modifier la langue et les rapports entre les langues (Calvet 1987). La tradition francophone nous est donc utile pour la présente étude parce qu'elle traduit plus clairement la possibilité d'agir sur les rapports entre les langues.

### La planification des langues étrangères

L'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères dépend très souvent d'une planification linguistique où l'État intervient de façon directe pour diffuser une langue autre que la langue officielle ou nationale du pays. Évidemment, instaurer une politique et une planification linguistique coûte cher, raison pour laquelle l'État doit faire très attention aux conditions historiques culturelles et économiques, car ces conditions peuvent devenir des obstacles presque insurmontables au moment de mettre en œuvre les projets d'implantation ou de diffusion d'une langue. Le fait que le gouvernement d'un pays accepte ou refuse l'enseignement d'une langue étrangère dépend généralement des relations politiques, économiques ou géographiques que le pays entretient avec d'autres pays parlant une langue différente de la sienne.

Dans le choix d'une langue étrangère, les dispositifs d'action de diffusion jouent un rôle très important, car les répercussions sont directement ressenties par les étudiants et par les institutions édu-

catives. Les actions visant à diffuser une langue à l'étranger oscillent entre le linguistique pur, le culturel associé au linguistique et le culturel pur. L'image des langues et la détermination que les élèves ont à les apprendre dépendent, en fait, du portrait qu'en donne l'école, du travail des associations d'enseignants, de représentations identitaires ou d'aspirations personnelles. L'usage de la langue étrangère et son statut social détermineront le choix des étudiants et des institutions. Ici, la problématique n'est pas posée en termes d'extension d'une langue au détriment d'autres langues.

Pour le pouvoir, l'enseignement de la langue étrangère ne répond donc pas à un besoin impérieux et immédiat d'une communauté de disposer d'une langue pour assurer la communication. La langue à apprendre fait simplement fonction d'instrument de communication internationale et d'accès au monde de la diplomatie, de l'information, de l'industrie (Neustupný 1983).

Planifier ou décider sur l'enseignement d'une langue étrangère dans un pays « monolingue » ne présente pas la complexité que présenterait la planification de l'enseignement d'une langue étrangère dans un pays plurilingue ou bilingue. Les efforts de la planification dans un pays monolingue ne portent pas sur le statut et les usages sociolinguistiques de l'idiome dans la communauté, non plus sur la normalisation ou standardisation de la langue à utiliser tous les jours, mais sur la fonction « instrumentale » de la langue (Neustupný 1983).

Bref, à l'intérieur d'un pays, l'enseignement d'une langue étrangère n'exige pas une authentique planification linguistique en matière sociolinguistique, législative et réglementaire. Il va sans dire que ce fait dépend de la volonté de l'État.

### Description du contexte

L'*Universidad Veracruzana* peut être considérée comme l'institution qui valorise le plus le français au Mexique. Elle est la seule à offrir sans interruption, depuis plus de 50 ans, l'enseignement

du français langue étrangère et la formation des professeurs dans cette discipline et, par moments, elle a aussi été la seule à offrir une licence et une maîtrise en français langue étrangère au Mexique. Il semble donc que si le français devait disparaître de cette institution, la situation serait très grave pour la survie de la matière dans le pays. Même s'il n'est pas toujours souhaitable de généraliser à partir d'un seul cas, il nous semble justifié de voir dans les données recueillies ici des indicateurs fiables pour une connaissance plus approfondie du sujet.

Les participants qui ont constitué l'univers d'étude sont :

- **Les étudiants de français et étudiants d'autres filières** : nous avons interrogé cette population pour connaître les motivations de ceux qui ont choisi le français et celle des étudiants en général. Nous cherchons à établir s'il existe pour ce choix des raisons instrumentales et externes.
- **Les professeurs de l'université** : nous les avons interrogés tout d'abord pour établir quelles filières conservent des relations étroites avec le monde francophone, mais aussi pour savoir quels professeurs se situent dans la tradition théorique des écoles françaises, publient dans le monde francophone et encouragent leurs étudiants à étudier le français ou bien à partir étudier dans des pays francophones.
- **Les responsables de personnel et de direction des entreprises qui embauchent** : nous avons interrogé les employeurs qui embauchent les étudiants de l'université de Veracruz et aussi ceux qui, jusqu'au présent, ne l'ont pas fait. Nous avons choisi dans la région un échantillon représentatif des secteurs les plus susceptibles d'embaucher les polyglottes.

### Description de la collecte des données

Pour réaliser la collecte des données, nous avons utilisé dans un premier temps le questionnaire qui a permis de savoir combien des personnes s'intéressent à l'étude du français et pourquoi. Les interviews, réalisées dans un second temps, ont aidé

à comprendre les motivations et à approfondir certains aspects. Finalement, la collecte documentaire a constitué le troisième moment de l'étude et nous a apporté la connaissance du contexte politique et administratif.

### Sélection de la taille de l'échantillon

Afin d'assurer la représentativité de la population étudiée, nous avons considéré que toutes les spécialités (biologie, agronomie, technique...) se trouvent incluses dans leurs départements d'études. Ainsi, chaque spécialité sera pondérée dans la taille totale de l'échantillon. Dans l'exemple présenté ci-dessous (spécialité de biologie-agronomie), la valeur de 3,18188 % correspond à 236 étudiants sur un total de 7 417 étudiants pour la zone Xalapa. De cette manière, on a obtenu les informateurs manquants de chacune des spécialités et des différentes zones.

L'échantillon est définitivement fixé, tout en sachant qu'un certain nombre des personnes interrogées ne répondront pas. L'échantillon a été réalisé par extraction aléatoire avec une limite d'estimation d'erreur de 0,05 (5 %), limite conventionnelle acceptée par les chercheurs. Dans le but d'assurer la fiabilité de la représentativité de la population, nous avons considéré toutes les filières. Chacune a eu une pondération dans l'échantillon ; ce type d'échantillon présente une probabilité proportionnelle à la taille de l'unité d'information.

Une fois toutes les grappes connues, on recommande d'utiliser la technique de Hansen et Hurwitz, qui consiste à sélectionner les unités probabilistes proportionnellement à leur taille. On forme la somme cumulative des étudiants (intervalle cumulé). Pour la sélection des étudiants de chaque groupe, on choisit 12 nombres aléatoires compris entre 1 et 236 inclus.

Tableau 1. Échantillon des étudiants de toutes les filières de l'université de Veracruz.

Zone	troisième semestre		quatrième semestre		cinquième semestre		Total des étudiants	Total des groupes	taille de l'échantillon avec une marge d'erreur de 5 %
	Nombre d'étudiants	Nombre de groupes	Nombre d'étudiants	Nombre de groupes	Nombre d'étudiants	Nombre de groupes			
Xalapa	4008		191		3559		7758	246	379
Veracruz	1810		176		1630		3616	118	360
Orizaba-Córdoba	1212		37		1160		2409	76	343
Poza Rica – Tuxpan	1242				1031		2273	77	340
Coatzacoalcos - Minatitlán	997				874		1831	55	329
Total	9249		404		8254		17887	572	1751

### Détermination de l'univers de professeurs

L'échantillon s'est construit en tenant compte le nombre de professeurs (5 102 professeurs travaillent à l'université). Nous avons établi la taille d'échantillon des professeurs et chercheurs à temps complet et comptant trois ans ou plus d'ancienneté. Nous avons néanmoins dû inclure seulement deux campus de l'université (Xalapa et Veracruz).

### Le recensement des étudiants de français

Pour les étudiants de français nous avons décidé de faire un recensement, eu égard à la nécessité d'avoir une idée juste du nombre d'étudiants qui suivent des cours de français dans l'ensemble de l'état de Veracruz. Nous avons néanmoins décidé d'exclure quatre établissements dont deux lycées et deux écoles primaires, trois étant privés et l'autre (une des deux écoles primaires) public. Cette décision tient au fait que les étudiants n'ont pas la possibilité de refuser d'assister aux cours de français.

Pour effectuer l'enquête, nous avons formé une équipe de huit enquêteurs de base et deux autres qui se sont intégrés au travail lors de la réalisation de l'enquête à Xalapa.

Pour le recensement, nous avons reçu l'appui de plusieurs collègues qui travaillent dans les

différentes institutions où l'on enseigne le français, qui ont communiqué toutes les informations qu'ils avaient et se sont montrés disposés à participer à l'enquête.

Quand l'enquête a été terminée, nous avons conclu que la disposition des étudiants en général des différentes facultés, et des étudiants de français en particulier, avait été très bonne, de même que celle des embaucheurs ; mais que la collaboration de professeurs avait été des plus limitées, vu que sur un total de 410 professeurs à interroger, seuls 51 avaient accepté de répondre.

### Les interviews

Pour compléter l'enquête prévue, il a fallu préparer deux sortes d'interviews, l'une destinée aux responsables des établissements privés où l'on enseigne le français, l'autre aux les responsables des entreprises. Les entreprises et bureaux sélectionnés ont été du domaine gouvernemental, privés et industries d'origine françaises et suisse francophone.

### Préparation et élaboration des questionnaires

Nous avons décidé d'élaborer trois questionnaires et nous pouvons dire que les questionnaires

ont été ordonnés suivant la nature des questions : information personnelle, connaissances linguistiques, motivation et projets personnels futurs. Le nombre total des questions qui composent les questionnaires **1 et 2**, adressés aux professeurs et aux étudiants de toutes les filières est de 38 questions fermées pour chacun. Le **troisième** questionnaire qui s'adresse aux étudiants de français contient 20 questions. Il est divisé en deux parties et les questions sont fermées et ouvertes.

## Résultats

Questionnaire 1 : Dans ce vaste échantillon représentatif du monde étudiant de l'université de Veracruz, interrogé par voie de questionnaire, les chiffres semblent confirmer que les compétences linguistiques sont très restreintes et que la minorité intéressée par les langues répond à un profil particulier : largement urbain, féminin, aisé. S'il existe des raisons instrumentales pour apprendre une langue étrangère, elles ne paraissent pas influencer le comportement.

Bref, nous observons qu'apprendre une langue étrangère se traduit par : une compétence linguistique insuffisante, une activité urbaine, une activité humaniste, une activité féminine, une activité d'élite, un phénomène ambigu, l'indifférence ou le faux intérêt envers les langues étrangères – la motivation.

Questionnaire 2 : En ce qui concerne les professeurs, il est plus difficile d'entrer dans le détail, car le refus presque général de répondre au questionnaire fait soupçonner qu'ils n'ont pas voulu montrer qu'ils ne parlaient ni l'anglais ni le français. Pendant l'enquête, les participants de l'équipe ont signalé qu'à plusieurs reprises les professeurs avaient été peu polis et qu'ils avaient exprimé des opinions peu favorables sur l'apprentissage des langues. Quelques professeurs disent parler l'anglais et le lire, mais ils constituent une minorité. Si les professeurs ont refusé de répondre au questionnaire en invoquant un excès de travail, ils ont cependant exprimé ne pas avoir besoin de parler une langue étrangère pour être de bons professeurs.

## Quelques réflexions qui découlent de l'analyse et de l'interprétation des données

Les résultats de l'enquête font apparaître pour les questionnaires 1 et 2, trois aspects récurrents : l'indifférence ou un « faux intérêt » sur le plan linguistique et une *motivation pauvre*. Le troisième questionnaire montre que cette indifférence se transforme en intérêt dans les secteurs aisés de la population. Les traits signifiants de ces phénomènes sont, tels qu'ils apparaissent dans l'enquête : le faible nombre d'étudiants volontaires en langues étrangères ; une compétence linguistique insuffisante ; le caractère urbain, féminin, humaniste, élitiste et ambigu du phénomène.

Le marché du travail et les employeurs : Environ 40 000 Mexicains travaillent dans les sociétés françaises localisées au Mexique. Pourtant, la connaissance de la langue française n'est pas obligatoire pour obtenir un poste, seuls les cadres supérieurs des entreprises françaises étant obligés de parler français. Or, s'il est vrai que la majorité des entreprises françaises qui travaillent dans le pays ne sont pas des moteurs pour l'apprentissage du français, nous notons tout de même la présence de trois catégories de professionnels qui ont recours à cette langue. Parmi ceux qui utilisent le français, il y a des patrons ou des cadres d'entreprises privées, mais aussi des chercheurs et des professeurs, surtout dans les secteurs des humanités, sciences sociales, biologie et agronomie. Il y a enfin un secteur d'employés qui apprennent le français parce qu'ils s'identifient à l'entreprise dans laquelle ils travaillent, même s'ils ne sont pas obligés de le parler. Cela nous amène à conclure qu'il y a effectivement un marché de travail, peut-être réduit, dans le privé et à l'université, qui requiert la maîtrise de la langue française.

Dans la région de Veracruz ce marché est réduit car les sociétés françaises ne sont pas installées au sud du pays, mais plutôt au centre et au nord. Par contre, il y a une possibilité réelle de trouver du travail dans les écoles. Être professeur de français est un débouché pour ceux qui étudient la licence de français, mais il ne faut pas oublier que le travail de professeur de langue est rarement bien payé. Il existe par ailleurs un marché composé d'entreprises familiales, dont les employés doivent parler français, et de certains bureaux du gouvernement où le parler

est aussi un atout. Certaines personnes ont besoin de parler français, pour des raisons personnelles, mais il s'agit de situations particulières. L'apprentissage de la langue a une fonction plus intégrative qu'instrumentale.

Il faut signaler que chaque fois que nous avons posé aux employeurs la question de la nécessité de parler une autre langue, ceux-ci ont toujours répondu en rejetant cette hypothèse ou en la minimisant, y compris pour l'anglais ; il n'y a qu'à l'agence de voyage qu'il a été fait mention d'une compétence linguistique approximative des personnes occupant les postes les plus importants. Pour le reste, de manière générale, les personnes ne parlent pas une langue étrangère qu'on n'exige de toute façon pas sur le marché du travail. Dans une université, il est préférable de parler une autre langue, surtout l'anglais, mais on ne peut pas obliger les professeurs à l'apprendre.

L'enquête montre que, parmi ceux qui étudient le français, peu cherchent un travail. Les jeunes pensent partir et, peut-être, continuer leurs études. Ils sont tout simplement conscients qu'ils aiment le français ou bien, comme ils parlent déjà l'anglais, ils continuent leur apprentissage des langues avec le français ; les motivations, quelles qu'elles soient, sont personnelles. Les motivations extrinsèques ne sont pas identifiées dans les réponses des interviewés, le milieu n'imposant que très faiblement cette nécessité.

Questionnaire 3 : l'exception (le recensement) : Le questionnaire 3 ne peut pas être abordé de la même manière que la partie précédente car il représente l'exception à tout ce qui a été observé lors de l'enquête. La réflexion porte donc sur l'état de la langue française à Veracruz.

Les résultats de l'enquête font apparaître pour le questionnaire 3 les aspects suivants : une activité d'élite, une élite certifiée, une activité urbaine, une activité répandue dans l'état de Veracruz.

La motivation dans l'exception : La constatation la plus importante est que le français est étudié par goût, et non pas par obligation comme l'anglais que la plupart des étudiants apprennent contraints et forcés. Ils le font parce qu'ils aiment la culture et préfèrent le français à l'anglais. La moti-

vation n'est pas externe, il s'agit d'une motivation personnelle qui fait partie des valeurs affectives et sociales. Certains groupes identifient encore le français comme une langue internationale importante et reconnaissent dans cette langue un statut.

Le recensement et l'enquête montrent qu'à Veracruz, il y a des élites qui apprennent les LE, de la même manière qu'elles l'ont toujours fait. Ce comportement n'atteint pas les autres couches de la société. Il s'agit d'un groupe important de familles aisées sensibilisées à l'importance de l'apprentissage de LE et du courant d'internationalisation. Cette élite montre donc une attitude positive à l'égard du plurilinguisme. Les endroits où leurs enfants étudient sont des écoles privées, qui leur assurent l'apprentissage de l'anglais et le français.

Si nous revenons aux questions du départ et à notre hypothèse, nous pouvons dire *que la tradition d'apprendre le français perdure encore à Veracruz*, dans certains groupes. Cet apprentissage se fait plus par tradition et par sympathie que pour des besoins instrumentaux. Cela s'est vérifié dans toutes les réponses des étudiants qui ont exprimé des raisons plus affectives que d'ordre professionnel pour choisir le français.

Nous avons avancé *qu'une compréhension juste de la situation au Mexique examinée dans la tradition de la recherche sur la planification nous aiderait à savoir quelle sorte d'intervention nous pouvons exercer dans la planification ou promotion du français*.

## Conclusion

Nous avons pu constater qu'il n'existe pas de rivalité entre l'anglais et le français. En fait, la concurrence est à peu près nulle entre ces deux langues. En revanche, il est nécessaire d'établir une politique qui tienne compte des réticences de la population vis-à-vis des langues étrangères. De nos jours la connaissance d'une langue étrangère est, dans la formation professionnelle, un atout incontestable. La vie professionnelle ne se conçoit plus comme il y a un siècle. Et si le monde du travail est en train de se construire dans un marché international, la compétence linguistique et, plus encore, sa diversification joueront un rôle prépondérant dans l'accès aux opportunités futures.

Les élites n'ont pas besoins de politiques d'État pour apprendre une langue étrangère. Aucune politique d'intervention ne se justifie à cet égard. L'intervention et la planification doivent plutôt se centrer sur la vision et la compréhension que la population a des biens linguistiques. Il est nécessaire de chercher à modifier la perception de la communauté à l'égard des langues étrangères, leur montrer que les changements socio-économiques projettent les Mexicains dans un nouvel univers culturel et linguistique.

Si cette perception se modifie, la valorisation des langues ne se limitera pas à une seule et cela représentera un nouveau défi. Pour le moment, c'est la nécessité d'un changement de mentalité dans la population qui constitue le défi.

Nous avons observé, au cours des dernières années, ce qui se passe avec le français dans la région et nous pouvons affirmer, sans hésiter, que l'intérêt pour le français est en hausse malgré l'absence d'un important marché de travail. Sans doute, un grand effort entrepris par l'Ambassade Française à l'échelle de l'ensemble du pays, est l'échange d'assistants mexicains et français. Ces dernières années, beaucoup de jeunes Mexicains sont partis travailler comme assistants de langue espagnole dans les lycées et les universités françaises, et *vice versa* un nombre identique d'assistants français sont venus au Mexique pour aider les licences en français des universités publiques, les centres de langues, les centres

d'autoformation, ainsi que les universités polytechniques<sup>2</sup>. L'université de Veracruz fait partie du projet et on a reçu pendant cette même période des assistants pour participer aux activités des programmes de français.

La réticence de la communauté à l'égard des langues étrangères, et des langues en général, devrait être prise en compte par les autorités, car cette attitude est sans doute le fruit d'une politique plus large liée à une culture nationaliste. Il faudrait à court terme généraliser la valorisation de l'apprentissage des langues étrangères, en cherchant à éviter le monolinguisme et à relativiser les apports des langues et des cultures dominantes, afin de promouvoir et d'encourager un apprentissage adapté au contexte local.

Les élites apprennent les langues étrangères – comme elles l'ont toujours fait –, mais ce comportement ne trouve guère d'écho dans les autres couches de la population.

Au Mexique, la politique des langues étrangères ne dispose ni d'une véritable planification linguistique ni d'études susceptibles d'expliquer et de planifier l'apprentissage d'une langue étrangère. Une leçon à tirer serait donc que toute politique de promotion et de diffusion d'une langue étrangère soit indissociable d'une politique et d'une planification qui tienne compte des conditions et des particularités des régions et, surtout, des souhaits de la communauté. ■

---

2 Cette information peut être trouvée sur Internet, sur les sites de l'Ambassade de France et des Affaires étrangères du Mexique : <http://www.sre.gob.mx/francia/prb.htm>.

## Références

- Calvet, Jean Louis (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Payot, Paris.
- Calvet, Jean Louis (2002). *Linguistique et colonialisme*. Paris : Payot.
- Cooper, L. Robert (1997). *La Planificación lingüística y el cambio social*. Traducción española de José María Perazo. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Das Gupta, J. & Björn H.J. (1971) "Towards a theory of language planning". In Joan Rubin et Björn H. Jernnud (eds.) *Can Language be Planned?: Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. La Haya: Mouton.
- Das Gupta, J. & Björn H.J. (1973). Language Planning and public policy: analytical outline of the policy process related to language planning in India. In Roger Shuy (ed.). *Report of the Twenty-Third Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington: George Town University Press.
- Dépelteau François (2000). *La Démarche D'une Recherche en Sciences Humaines*. Québec : De Boeck.
- Fishman J. (1970). *Sociolinguistics*. Newbury House Publishers, Rowley, Mass.
- Fishman J. (1974). *Advances in Language Planning*. La Haya: Mouton.
- Fishman, Joshua A., Robert L. Cooper & Andrew W. Conrad. (1977). *The Spread of English: the Sociology of English as an Additional Language*. Rowley. Newbury House.
- Gorman, Thomas P. (1973). *Language Allocation and Language Planning in Developing Nations*. In Rubin, J. & Shuy, R. (eds.), *Language Planning: Current Issues and Research*. Washington: Georgetown University Press, pp. 72-82.
- Hall, Robert A. Jr. (1951). American Linguistic, 1925-1950. *Archivum Linguisticum*.
- Haugen, Einar (1959). *Planning for Standard Language in Modern Norway*. Anthropological Linguistics.
- Haugen, Einar (1969). Language Planning, Theory and Practice. In A. Graur (Ed.). *Actes du Xème Congrès International des linguistes*. Bucarest : Editions de l'Académie de la République Socialiste de Roumanie Vol. 1.
- Jernudd, Björn H. & Jyotirindra Das Gupta. (1971). *Towards a Theory of Language Planning*. In Joan Rubin & Björn H. Jernudd (eds.). *Can Language be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. La Haya: Mouton.
- Jernudd, Björn, H. (1977). *Linguistic sources for terminological innovation*. In Joan Rubin, Björn H., Jernudd, Jyotirindra, Das Gupta, Joshua A. Fishman & Charles A. Ferguson (eds.). *Language Planning Process*. La Haya Mouton.
- Karam, Francis X. (1974). Toward a definition of language planning. In Joshua A. Fishman (ed.). *Advances in Language Planning*. La Haya Mouton.
- Kloss, Heinz (1967). "Bilingualism and Nationalism", *Journal of Social Issues*.
- Maurais, Jacques (1987). *Politique et aménagement linguistique*, Quebec/Paris, Conseil de la langue française/Le Robert.
- Miller, George A. (1950). Language engineering, *Journal of the Acoustical Society of America*.
- Neustupný, Jiri (1983). "Towards a Paradigm for Language Planning", in *Language Planning Newsletter*, No. 9.
- Noss, Richard (1967). Language Policy and Higher Education. Vol. 3, part 2 of Higher education and Development in South Asia. Paris: UNESCO and the International Association of Universities.
- Prator, H. Clifford (1968). *The British Heresy in TESL*, « Language Problems in Developing Nations », J.A. Fishman et al. Ed. New York Wiley.
- Rubin, Joan & Björn H. Jernudd (eds.) (1971). *Can Language be planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. Honolulu. The University Press Hawaii.

- Rubin, Joan & Jernudd H. Björn (1971). *Introduction : Language Planning as an element in modernization. Can Language be Planned*. 1<sup>st</sup>.ed. Honolulu, University Press of Hawaii.
- Tauli, Valter (1974). *Introduction of Theory of Language Planning*. In Joshua Fishman (ed.) *Advances in Language Planning*. La Haya: Mouton.
- Thorburn, Thomas. (1971). Cost-benefit analysis in language planning. In Joan Rubin & Björn H. Jernudd (eds.). *Can Language be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. Honolulu. The University Press Hawaii.
- Weinreich, Uriel (1963). *Language in contact: Findings and problems*. Préface d'André Martinet. La Haya Mouton. Publié à l'origine comme le numéro 1 de la série *Publications of the Linguistic Circle of New York*. New York. 1953.
- Weinstein, Brian (1980). *Language Planning in Francophone Africa*. Language Problems and Language Planning.

# Las presiones del español sobre el uso de la lengua indígena: el cora y el huichol en Nayarit

Saul Santos García<sup>1</sup>

## Resumen

La presente investigación explora el grado de vitalidad de la lengua indígena en dos comunidades pertenecientes a dos etnias distintas: los coras y los huicholes. Asimismo, explora de qué manera las presiones hacia el uso de la lengua originaria y el uso del español determinan las estrategias que utilizan los miembros de estas comunidades, en relación con su lengua y su etnicidad. Se muestra que, a pesar de tener hasta cierto grado posibilidades similares de contacto con poblaciones de habla hispana, estas comunidades han adoptado estrategias diferentes con respecto al uso de la lengua originaria y el español.

## Abstract

*This research explores the vitality of the indigenous language in two communities of two different indigenous ethnic groups: Coras and Huichols. In particular, it explores the way in which pressures to use Spanish rather than the indigenous language determine the strategies used by the members of these communities in relation to their language and ethnicity. Results show that, despite the fact that to a certain extent these communities have similar possibilities of contact with Spanish speakers, they have adopted different strategies regarding the use of Spanish and the indigenous language.*

**Palabras clave:** lenguas indígenas de México, lenguas minoritarias, cora, huichol, vitalidad lingüística, lengua dominante, desplazamiento lingüístico, revitalización de la lengua, ecología de presiones.

## La vitalidad y el desplazamiento de la lengua

La vitalidad de una lengua<sup>2</sup> depende, en gran medida, del uso que la gente haga de la lengua local, frente a la presión de una lengua dominante. Por su parte, el desplazamiento lingüístico<sup>3</sup> es consecuencia del desuso de la lengua local por parte de sus hablantes. Uno de los factores más utilizados para medir la vitalidad de una lengua, es el número de sus hablantes. Desde este punto de vista, se considera que ni el cora, ni el huichol se encuentran en peligro inminente de extinción, con alrededor de 21,445 y 47,625 hablantes, respectivamente, de acuerdo con el CENSO 2010.

Si bien el número de hablantes es un factor importante, no debe considerarse como el único,

pues en el proceso de desplazamiento y extinción de una lengua intervienen otros. Un grupo especial de expertos sobre lenguas en peligro, convocado por la UNESCO (2003), propone un modelo de evaluación de la vitalidad de una lengua que incluye seis factores, algunos de los cuales tienen que ver con el número de hablantes (número absoluto, proporción dentro del conjunto de la población), otros con el uso de la lengua (cambios en los ámbitos de utilización de la lengua, respuesta a los nuevos ámbitos y medios), y otros más con su transmisión (transmisión inter-generacional, disponibilidad de materiales para su aprendizaje y enseñanza).

Zimmernann (2004) propone otro tipo de factores que tienen que ver con la identidad étnica: la actitud de los hablantes hacia su propia lengua y

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Nayarit; correo electrónico: saulsantos@hotmail.com

<sup>2</sup> El concepto de vitalidad lingüística se refiere al uso real de una variedad lingüística por parte de una comunidad de hablantes nativos.

<sup>3</sup> El desplazamiento lingüístico es el proceso por el cual de forma individual los usuarios de una lengua A reemplazan su uso por otra lengua B.

hacia la lengua dominante y su disposición a seguir usando la lengua originaria; la existencia de radio y otros medios de comunicación en los que se utilice la lengua indígena; y el número de usos o funciones de la lengua, es decir, los dominios en los que se utiliza.

Tanto la vitalidad, como el desplazamiento de una lengua, dependen de fenómenos específicos de las comunidades en las que se habla esta lengua (Fishman 1984). Es decir, el proceso de desplazamiento no es uniforme en todas las comunidades donde se habla una lengua determinada: puede haber comunidades en las cuales la lengua tiene un alto nivel de vitalidad, y otras en las cuales esta misma lengua está siendo altamente desplazada. En consecuencia, las acciones para el mantenimiento de las lenguas minoritarias dependen de la dinámica de su proceso de desplazamiento y estas dinámicas pueden ser diferentes en distintas comunidades que compartan el mismo idioma.

Por consiguiente, una adecuada planificación del lenguaje orientada a la conservación de las lenguas minoritarias, si bien opera a partir de generalizaciones sobre el fenómeno del desplazamiento, debe partir de la base del conocimiento detallado de los procesos asociados a los contextos socioculturales específicos (Fishman 1984).

En México, el fenómeno del desplazamiento lingüístico ha sido estudiado desde distintas perspectivas. Díaz-Couder (1996), por ejemplo, en su análisis del desplazamiento de las lenguas amerindias, propone tres tipos de comunidades: comunidades de persistencia lingüística, comunidades de mantenimiento lingüístico y comunidades de desplazamiento lingüístico. Aunque esta clasificación toma como principal referente a la lengua, se apoya en el argumento que el uso de la lengua se encuentra condicionado por factores macroeconómicos que se integran a la dinámica sociocultural de una comunidad.

De manera similar, Moctezuma (2001) propone un modelo de análisis del desplazamiento que enfatiza la interacción del aspecto lingüístico y el social, considerando factores históricos, políticos, económicos, culturales e ideológicos. A partir de una visión esencialmente conflictiva del contacto, en México, entre las lenguas indígenas y el español, Moctezuma busca explicar cómo

“influyen las ideologías dominantes sobre los hablantes de la lengua indígena... y

cómo funcionan ideologías lingüísticas a nivel local que atribuyen valores positivos a la lengua indígena que permiten a los hablantes de esas lenguas adoptar sus estrategias comunicativas al grado de mantener en uso las lenguas vernáculos bajo presiones extremas” (2001: 24).

En su modelo, el análisis de las redes sociales juega un papel fundamental.

Hamel (2003), por su parte, propone un modelo de análisis para identificar marcadores de desplazamiento y resistencia que incluye tres niveles de articulación de la organización discursiva: esquemas y modelos culturales (MC), estructuras discursivas (ED) y estructuras y formas lingüísticas (EL). Resalta en este modelo la idea de que el desplazamiento no se limita al hecho de usar o no una lengua en un dominio o contexto específico: una de las características más reveladoras del proceso de cambio, es “la existencia de frecuentes rupturas y desfases entre diversos componentes del universo discursivo bilingüe, o sea, entre sus niveles de articulación” (2003: 68), de tal manera que los modelos culturales de interacción e interpretación del mundo se van desplazando junto con el desplazamiento de la lengua.

Finalmente, Terborg (2004, 2006), retomando la metáfora de la ecología lingüística, plantea que el equilibrio de una ecología de lenguas dependería de una ecología de presiones. De acuerdo a este modelo, la presión es lo que hace que los hablantes actúen de una forma u otra para cambiar el estado del mundo a su conveniencia. En el caso de hablantes de distintas lenguas en contacto, quienes sufren menor presión son quienes tienen el poder de imponer la lengua a utilizar: los intereses, las necesidades y las ideologías son factores que ejercen presión sobre los hablantes y estas presiones los llevan a ejercer acciones – por ejemplo, dejar de utilizar o seguir usando una lengua determinada. En la presente investigación se busca identificar las presiones que llevaron a una comunidad a dejar de utilizar la lengua originaria y las presiones que llevaron a otra comunidad a persistir en el uso de su lengua originaria. Para ese análisis, utilizaremos el modelo de ecología de presiones desarrollado por Terborg, pues consideramos que a partir de la identificación de estas presiones se pueden proponer acciones concretas para una posible reversión del fenómeno de desplazamiento;

además, bajo este modelo se vienen desarrollando diversas investigaciones justamente sobre el desplazamiento de lenguas indígenas de México (Bermeo 2007; Trujillo 2007; Velázquez 2008; Trujillo y Terborg 2009).

## El estudio

Se trabajó en dos comunidades indígenas cuyas posibilidades de contacto con poblaciones de habla hispana son similares – el acceso a ambas comunidades es por carretera pavimentada; ambas son paso obligatorio a otras comunidades indígenas más lejanas; y ambas cuentan con servicios suficientes como para atraer la estancia y pernoctación de visitantes – pero que poseen diferentes orígenes étnicos y hablan diferentes idiomas: Santa Cruz de Guaybel, cuyos habitantes son coras; y El Colorín, cuyos habitantes son huicholes. Se presentará un análisis de cómo la negociación de las presiones lleva a estas comunidades a diferentes acciones lingüísticas con respecto al uso de la L1.

En Santa Cruz de Guaybel se recolectaron datos de 33 habitantes, pertenecientes a 9 familias, con edades comprendidas entre los 5 y los 56 años. En El Colorín se recolectaron datos de 64 habitantes, pertenecientes a 12 familias, cuyas edades fluctúan entre los 2 y los 68 años. Dada la limitación de la muestra, no se pretende generalizar los datos a la totalidad de la población cora y huichol, sino más bien ilustrar la actitud que mantienen los habitantes de las dos comunidades estudiadas con respecto al grado de vitalidad de su lengua.

Se aplicó una encuesta que busca identificar la competencia percibida en lengua indígena y en español de los habitantes de ambas comunidades, así como la lengua que éstos eligen para llevar a cabo distintos actos comunicativos (en el hogar, en la tienda, en la calle, en la escuela, con los amigos), según las variables de edad, género, escolaridad y ocupación. Para medir la competencia percibida se utilizó la escala: “sí / poco / sólo entiendo / no”. La encuesta se aplicó de forma similar a la que se aplica en el CENSO, es decir, un miembro de cada familia contestó por cada una de las personas que habitan el hogar.

Además, en cada comunidad se realizaron 8 entrevistas encaminadas a explorar el uso y la valo-

ración, tanto de la lengua indígena como del español, por los hablantes de ambas comunidades. Para las entrevistas se utilizó un cuestionario semi-estructurado en torno a los siguientes subtemas: valoración de la lengua indígena, valoración del español, uso de la lengua en diferentes contextos y vigencia del sistema de oralidad. Las edades de los entrevistados oscilan entre los 17 y los 56 años.

Cabe destacar que, tanto para las encuestas como para las entrevistas, la muestra se vio limitada por la negativa de muchas personas a participar. En el caso de Santa Cruz de Guaybel, por ejemplo, mucha gente a la que se le intentó encuestar o entrevistar se negó, argumentando no saber hablar español.

## Resultados y análisis

### Santa Cruz de Guaybel



Santa Cruz de Guaybel es un asentamiento cora que se ubica en el municipio de El Nayar, a aproximadamente 1:30 hrs de la ciudad de Tepic. Su acceso es por carretera pavimentada. Tiene un régimen de propiedad de tierra ejidal. Santa Cruz de Guaybel tiene un hábitat disperso, con casas de adobe, madera, tabique, láminas y cartón. Su organización familiar es nuclear extensa. Las actividades económicas prevalecientes son la agricultura, el comercio, la ganadería y la artesanía, todas llevadas a cabo dentro de la comunidad. La comunidad cuenta con servicios de agua entubada, energía eléctrica, escuela, radio transmisor y servicios médicos.

Fue fundada en 1962. Desde su fundación, se incorporaron a la comunidad algunos habitantes mestizos, quienes fueron incorporados al ejido.

Aunque inicialmente los habitantes de Santa Cruz de Guaybel se dedicaban a la agricultura doméstica, tenían contacto con Ruiz – cabecera del municipio contiguo, que tiene una población predominantemente mestiza –, principalmente para abastecerse de alimentos y materias primas. Este contacto se realizaba por caminos en la sierra en el lomo de un caballo o una mula o a pie. El contacto forzosamente se realizaba en español, lo que obligó a los habitantes de ese tiempo a aprenderlo. En esta etapa los habitantes mestizos jugaron un papel importante, como se observa en la siguiente entrevista:

“Al principio nos costaba trabajo comunicarnos, pero ahí poco a poco les fuimos enseñando el español... Yo también aprendí un poco de cora, pero me daba más trabajo”.

Con el tiempo, principalmente a raíz de la construcción de una carretera de terracería, vecinos de poblados mestizos aledaños que contaban con vehículos, establecieron un sistema de abastecimiento de alimentos en Santa Cruz de Guaybel que sigue funcionando en la actualidad, por lo que la necesidad de salir del poblado disminuyó para muchos habitantes. Aunque las transacciones se llevan a cabo en español, las presiones que reciben los coras por desarrollar una alta ‘competencia comunicativa’ no son tan fuertes, ya que, por una parte, se encuentran en su territorio y, por otra, el vendedor debe competir con otros para ganar clientela, por lo que suele mostrar actitudes más tolerantes, e incluso hace el esfuerzo por aprender alguna frase en cora.

Actualmente, Santa Cruz de Guaybel cuenta con 383 habitantes, de los cuales 17 (4.5%) son monolingües del cora y el resto son bilingües cora-español, de acuerdo al CENSO de 2010. Esta cifra ha disminuido en los últimos 10 años, pues de acuerdo al CENSO del 2000, el 17% de la población era monolingüe cora.

La llegada de la escuela a la comunidad ha jugado un papel fundamental en la propagación del español, y consecuentemente en la disminución del número de hablantes monolingües del cora, pues la instrucción se lleva a cabo en español, como lo expresa Plácida (P):

I: “¿Dónde aprendió el español?”

P: “Pues aquí. A veces llegan los mestizos. Luego, pues allá en la escuela. Yo estudié, pero nomás segundo y allí me hablaban. No le entendía bien, nomás poquito. Nomás lo más fácil. El profesor no hablaba cora, era mestizo.”

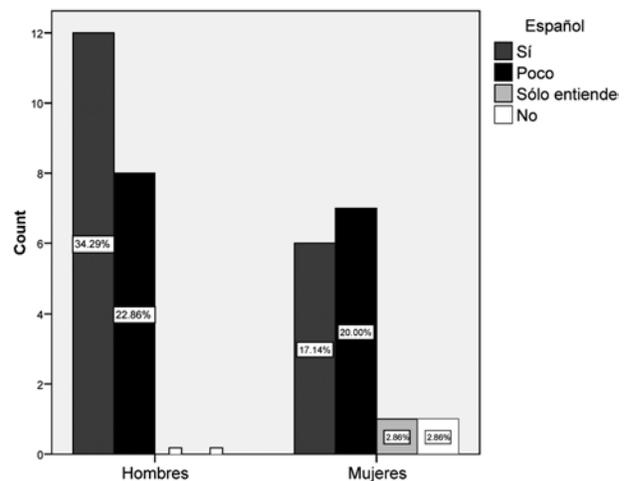
I: “¿Se enojaba el profesor si usted hablaba en cora?”

P: “Él no me entendía, no hablaba en cora, los dos pos no nos entendíamos. Así fue, platicábamos”.

I: ¿Y a sus hijos?

P: “Pues ellos aprendieron español en la escuela. Yo les hablo poquito [español], como yo no entiendo tanto. Les hablo en cora. Ellos hablan los dos”.

El grado de bilingüismo de la comunidad es variado, como se muestra en la Gráfica 1. Es importante recordar que estas gráficas corresponden a los datos obtenidos de la encuesta, que representa un 10% de la población en el caso de esta comunidad:



Gráfica 1. Competencia percibida del español por hablantes del cora.

No obstante que las entrevistas se llevaron a cabo en español, es notorio que los entrevistados muestran cierta inseguridad o incomodidad con su manejo del español. Obviamente se sienten más cómodos utilizando el cora. Ante la pregunta “¿Cuál es la lengua que prefiere hablar?”, uno de ellos contestó:

“El cora. En aquel tiempo no había tanta obligación de estudios como ahora. Ahora sí hay más obligación para estudiar más, pero yo pos estoy muy viejo, pos ya no puedo ‘tonces pos no aprendí mucho [español].”

El hecho de que haya cada vez más habitantes bilingües no ha impedido que se siga utilizando el cora prácticamente en todos los espacios de la comunidad. Más bien, se utiliza el español para desarrollar funciones en las cuales es necesario interactuar con personas que no hablan el cora:

- Cuestiones religiosas:

“Con el sacerdote pues en español, pero con los mayordomos p’os en cora. Ellos como rezan, pero en cora, p’os se usa el cora”.

- Centro de salud:

“En español. Bueno también cora, la enfermera es cora”.

- Reuniones ejidales:

“... En las asambleas se usan las dos cosas. Ahí estamos revuelto con huicholes y mestizos. No son muchos, pero conque haiga uno. Pues si un cora habla de asuntos personales lo habla en cora, nos explica todo y cuando termina pues se explica todo en español”.

En general, se percibe que los habitantes tienen una actitud positiva hacia el uso de ambas lenguas. Muestran disposición a aprender el español, para facilitar la comunicación (como una cortesía, tal vez) y con fines utilitarios, como se muestra en los siguientes fragmentos de entrevistas:

“Pues mira, en cora [se me facilita más hablar], pues hablo más en cora. Pero también si alguien, como ustedes que vienen a hacer unas preguntas, pues tengo que enseñarme pues, ¿cómo se puede? para pronunciar más o menos bien.

“Mira, yo tengo una señora. Ella no habla español porque no estudió. Ahora, pues a mi me preocupa que entendiera poquitas palabras, porque a veces salgo yo por ahí en el campo y ella se queda y llegó alguien

pero ella no le entiende, ¿cómo le va a contestar? pues nada, nomás se queda viendo. Pero si ella no le habla [español], si le habla en el cora tampoco le va a entender. Por eso a mi me gusta hablar los dos”.

“A veces llega gente de otros lados a decirnos de un programa o de un proyecto pues necesitamos entenderle”.

Pero también están conscientes de la importancia de que se preserve el cora:

“Sí [es importante hablar el español], aunque también el cora para no perderme mi costumbre”.

## El Colorín

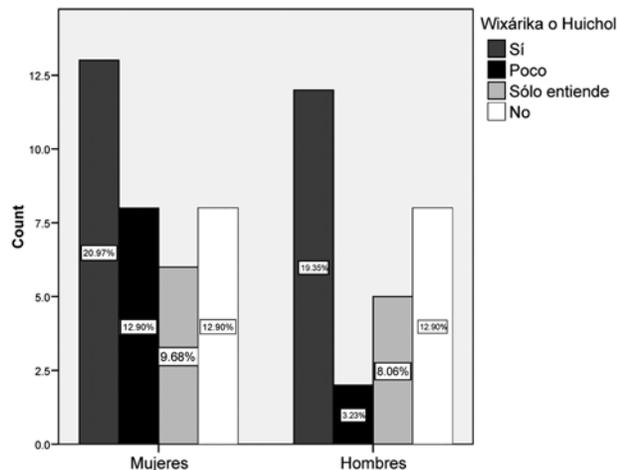


El Colorín es una comunidad huichol que se encuentra asentada en la rivera de la presa de Aguamilpa, a aproximadamente una hora de la ciudad de Tepic. Su acceso es por carretera pavimentada. Tiene un régimen de propiedad de tierra ejidal. El Colorín tiene un hábitat disperso, con casas de material y de madera. Su organización familiar es nuclear. Las actividades económicas prevaletes son la pesca, la artesanía, la agricultura doméstica, el comercio y el turismo, dentro y fuera de la comunidad. La comunidad cuenta con servicios de electricidad, con agua entubada, un jardín de niños y una primaria, así como un dispensario médico.

Originalmente la comunidad se ubicaba más arriba, en la montaña, pero debido a dificultades para conseguir agua, hacia 1993 decidieron mover el pueblo a su ubicación actual, en un terreno que

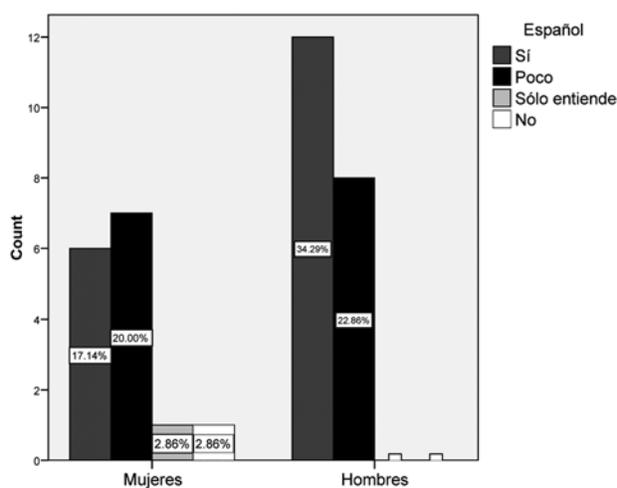
fue emparejado con motivo de la construcción de la Presa de Aguamilpa.

La vitalidad del huichol en El Colorín es débil. Actualmente la comunidad cuenta con una población de 142 habitantes, de los cuales uno es monolingüe del huichol y los demás son bilingües huichol-español o monolingües del español. El grado de bilingüismo es variado, como se muestra en la Gráfica 2:



Gráfica 2. Vitalidad del huichol

A diferencia de los coras, los huicholes se perciben con una alta 'competencia comunicativa' en español, como se muestra en la Gráfica 3:



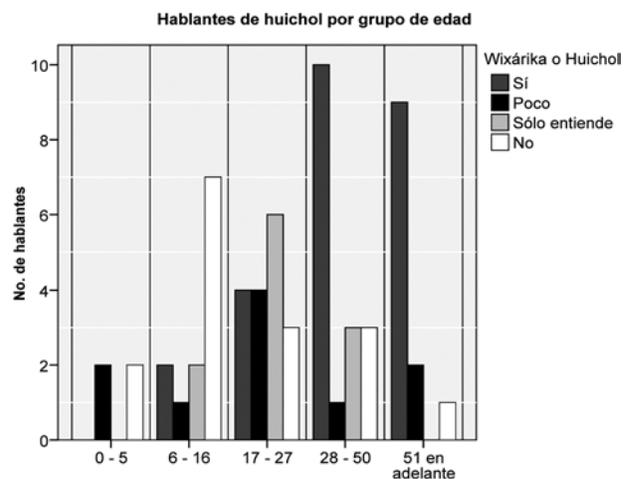
Gráfica 3. Competencia percibida del español por hablantes del huichol.

Vemos pues, que mientras un elevado porcentaje de habitantes de El Colorín se percibe competente en español, un importante número declaró sólo entender el huichol o no saberlo. Por consiguiente, el idioma preferido, o tal vez obligado, para llevar a cabo distintas funciones dentro de la comunidad, incluyendo en la mayoría de los casos el dominio del hogar, es el español. Los datos de las encuestas muestran que incluso las mujeres y los ancianos han desistido del uso del huichol.

¿Qué factores han incidido para que esta comunidad haya abandonado casi por completo el uso del huichol?

Tradicionalmente, especialmente en el contexto de contacto lingüístico donde una de las lenguas tiene el estatus de lengua subordinada, el género y la edad han sido variables consideradas muy importantes, por el efecto que tienen en el conocimiento y uso de una lengua. Se espera, en general, que los individuos de mayor edad y las mujeres mantengan la lengua originaria en un mayor grado que los hombres jóvenes.

En El Colorín, con respecto a la variable edad, de alguna manera se cumple la expectativa, como se muestra en la Gráfica 4, donde se aprecia que son los mayores quienes se han aferrado a la preservación de la lengua de sus padres:



Gráfica 4. Vitalidad del huichol

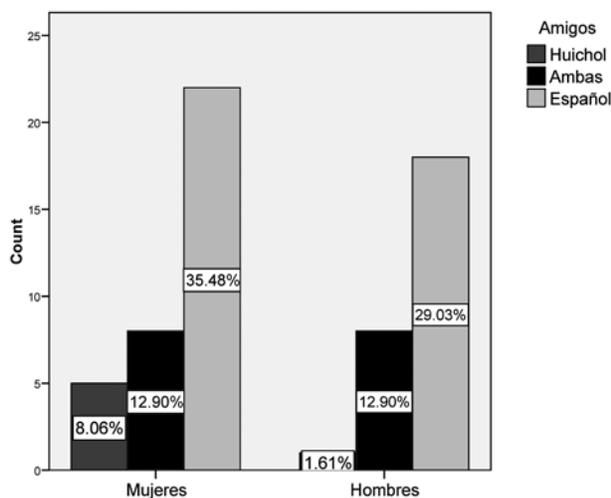
Aun cuando los datos muestran que las personas en un alto porcentaje conservan su lengua, en la práctica prevalece el uso del español. Parece que los jóvenes van ganando la batalla con la imposición

de la lengua dominante, que es la que se enseña en la escuela y la que se usa en la televisión, en la radio y en la prensa escrita. Poco a poco los ancianos van desistiendo del uso de la lengua originaria, como se manifiesta en los siguientes segmentos de entrevistas:

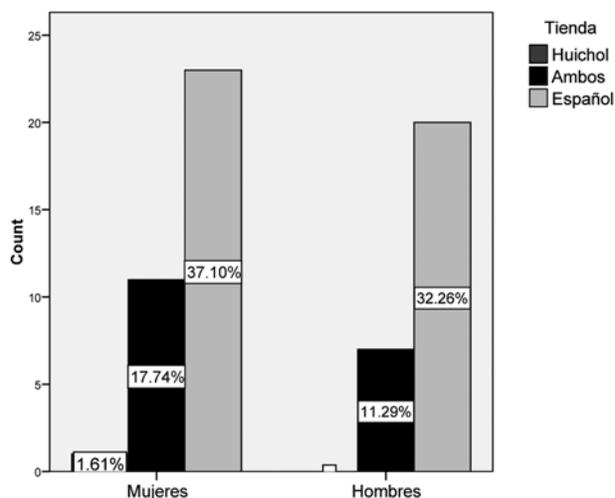
“...P’os yo a veces les hablo en lengua y me contestan en mestizo... así es de que mejor les hablo en mestizo...”

“Yo lo sé hablar al 100% el huichol y ¿qué me gana? ¿Con quién voy a platicar si la gente no lo habla?”

Con respecto al género, la expectativa de que es la mujer quien mantiene la lengua originaria no se cumple en El Colorín. Los datos analizados muestran que tanto hombres como mujeres han abandonado todo intento de utilizar el huichol, como se muestra en las Gráficas 5 y 6 con respecto al dominio de los amigos, más o menos privado, y de la tienda, más bien público.



Gráfica 5. Uso del huichol con los amigos



Gráfica 6. Uso del huichol en la tienda

Parece poco probable que estos resultados inesperados sean idiosincrásicos de la muestra entrevistada; más bien es posible sugerir que tales cambios quizá estén influidos por la actividad económica desarrollada por los hombres y las mujeres, a partir de que el poblado cambió su ubicación.

El papel social que les ha sido asignado a ellas por tradición en la comunidad ha cambiado en El Colorín de forma drástica. Ancestralmente se espera que la mujer huichol se dedique al hogar y a tareas del campo asociadas con el *cuamil*<sup>4</sup>; pero a raíz del traslado de la comunidad a orillas de la presa de Aguamilpa, éstas se dedican a la elaboración y venta de productos artesanales y al trabajo en establecimientos comerciales ubicados en la rivera de la presa de Aguamilpa. Esto las obliga a establecer contacto directo con hablantes del español. A diferencia de los habitantes de Santa Cruz de Guaybel, el éxito de la interacción con el mestizo (ya sea para la venta de artesanía o para conservar el empleo) depende del uso ‘efectivo’ del español:

“Vienen gente de otro lado, que son como gente vecina, eda, y cuando estamos platicando en vecino [en español] nos están oyendo todo y cuando platicamos en nuestro dialecto pos ya no nos entienden nada, eda, y ya no nos compran...”

<sup>4</sup> El *cuamil* es un terreno o parcela familiar que se siembra con coa, a diferencia por ejemplo de la *yunta*, que se siembra con bueyes.

“Mira, pos yo trabajo allá enfrente, con Don Goyo [un restaurante]. Me dieron el trabajo porque hablo español, pero pos si no [hablara] no me lo dieran”

Existen otros factores que también pueden incidir en este grado de desplazamientos del huichol. A raíz de su reubicación, la comunidad sufrió una serie de transformaciones en cuanto a su estructura social. La vivienda, por ejemplo, ha sufrido transformaciones importantes. La casa tradicional huichol (*kie*) tiene como centro un patio (donde se llevan a cabo los rituales familiares) y alrededor se construyen las habitaciones, la cocina, el carretón (donde se guardan alimentos y objetos de trabajo) y el *tuki* (donde se guardan objetos y parafernalia de los rituales sagrados). En El Colorín, aun cuando la distribución de las viviendas es dispersa, con calles de trazo irregular, y en apariencia cuentan con terreno suficiente para una organización familiar nuclear extensa, las casas están construidas siguiendo una distribución ‘occidental’. Además, la comunidad no cuenta con un Caligüey o *xiriki* y su respectivo espacio para los rituales sagrados. Esto obliga a los habitantes de la comunidad o bien a no celebrar sus rituales familiares o a llevarlos a cabo en otras localidades. Por otro lado, tradicionalmente la vida del pueblo huichol y sus rituales sagrados giran en torno al ciclo del maíz. Con la diversificación de sus actividades económicas, incluyendo actividades en las cuales deben cumplir con horarios establecidos, se complica la celebración de rituales tradicionales, pues su organización toma días o semanas.

Finalmente, otro factor tiene que ver con la exogamia, como lo manifiesta de forma muy directa un habitante de El Colorín:

“Y luego ya ahorita ya nos casamos con las vecinas... y ese ya es otro factor, yo le digo [a mi mujer] enséñate [a hablar huichol], te sirve. ¡Ya tenemos 31 años juntos y nada!”

En las entrevistas, los habitantes de El Colorín en general mostraron una actitud positiva hacia el uso del huichol:

“bueno para mí es mejor que aprendan las dos cosas es muy importante ahorita el huichol para todos... ya se están perdiendo las costumbres, las lenguas, ya no se están hablando los idiomas”.

“[Es importante que hablen huichol, pues con él pueden] platicar con otras personas indígenas que bajan de más lejos... platicar con los abuelos porque pues nosotros ya no platicamos con ellos”.

Sin embargo, la realidad es que no lo están enseñando a sus hijos.

## Conclusión

Vemos, pues, cómo ambas comunidades han vivido una serie de circunstancias que las han llevado a adoptar actitudes diferentes ante el uso de la lengua indígena y del español y que a su vez, estas actitudes las han llevado a adoptar una estrategia diferente. Esto ha traído como consecuencia que se encuentren en dos estadios o períodos diferenciados de vitalidad lingüística.

Las circunstancias del contacto en Santa Cruz de Guaybel han propiciado un refuerzo del grupo por medio del mantenimiento lingüístico, étnico y cultural. Justamente. El análisis parece indicar que las presiones a favor del mantenimiento del cora son más fuertes que las presiones a favor de su desplazamiento, por lo que aun cuando no existe una tradición fuerte de escritura ni de alfabetización en cora, es claro que el uso de la lengua originaria en esta comunidad va mucho más allá del ámbito familiar, y que se da en la interacción entre todas las generaciones y en diferentes contextos. Si bien es cierto que no hay parámetros cuantitativos que definan el grado de vitalidad de una lengua, es su uso efectivo, como instrumento de comunicación, el indicio de tal condición. Esto no significa que la vitalidad del cora no está en peligro. Las manifestaciones de algunas personas adultas entrevistadas sobre su interés de ‘mejorar’ su competencia en español reafirman el poder del prestigio que ostenta el español. También es importante tener en cuenta que el español es el medio de instrucción en la escuela, lo que

significa que los niños que hoy están en la primaria, conforme pasen las generaciones se convertirán en adultos más seguros de su uso del español (cf. facilidad compartida: Terborg 2004). En este sentido, es fundamental resaltar la importancia del fomento de la alfabetización en lengua indígena.

En El Colorín, este análisis parece indicar que la población ha optado por la asimilación lingüística y cultural, lo que provoca que el idioma huichol muestre un bajo nivel de vitalidad. Algunos habitantes que sí hablan huichol son mayores de edad y algunos son socialmente aislados, por ser monolingües. La mayoría de los hablantes del huichol están socialmente bien integrados porque son bilingües, y algunos de ellos ya no están en edad de poder tener hijos. Esto significa que en El Colorín se deben hacer esfuerzos importantes para revertir el proceso de desplazamiento. Los habitantes están conscientes de la situación, pero (1) tienen la idea de que la atención se debe centrar en los niños y (2) que la solución debe venir desde afuera, como lo expresa este habitante:

“Pero sí nos gustaría que llegara un maestro que nos ayudaran también con los niños, eda, porque sí tenemos una necesidad eda... Mire más antes sí lo platicábamos mucho porque mi papá nos platicaba, pero ya dejamos y ya se olvidó todo eso. Pero hay personas que sí saben todo eso, tene-

mos una hermana que está aquí abajo, viejita, eda, que sabe todo eso. Yo pienso que sí sería justo que viniera una persona, sí, y ya llegan a un acuerdo en una junta...”

Ante un caso de desplazamiento como el de El Colorín, es fundamental que cualquier esfuerzo que se realice en el ámbito de la comunidad considere lo siguiente:

- Despertar la conciencia de los habitantes de que la situación de desplazamiento de la lengua indígena que vive la comunidad es el resultado de sus propias acciones y decisiones.
- Los adultos juegan un papel fundamental en la revitalización de la lengua, no sólo enseñándole a sus hijos el idioma, sino también promoviendo su uso de manera intergeneracional, dentro y fuera del hogar.
- La revitalización de una lengua es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad.
- Que el proceso de revitalización se debe acompañar de procesos de revaloración y de retoma de otras prácticas culturales tradicionales. ■

## Referencias

- Bermeo, Vera (2007). La vitalidad del otomí en Santiago Mexquititlán, Querétaro. *Language and society newsletter*, Vol. 2. Disponible en: [www.crisaps.org/newsletter/winter2007/index.htm](http://www.crisaps.org/newsletter/winter2007/index.htm) [Consultado el 12/05/2011].
- Díaz-Couder, Ernesto (1996). Multilingüismo y Estado nación en México. *DiversCité Langues*. En línea. Vol. 1. Disponible en <http://www.quebec.ca/diverscite> [Consultado el 13/05/2011].
- Fishman, Joshua (1984). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación. En P. Garvin y Y. Lastra (Comp.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, pp. 375 – 423. México: UNAM.
- Hamel, Enrique (2003). Conflicto entre lenguas, discurso y culturas en México indígena: los procesos de desplazamiento lingüístico. *Palabra*, No. 11, pp. 63 – 88.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2010). *CENSO General de Población y Vivienda*. Disponible en [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx) [Consultado el 12/06/2011].
- Moctezuma, José Luis (2001). *De pascolas y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*. México: Siglo XXI / El Colegio de Sinaloa.
- Terborg, Roland (2004). El desplazamiento del otomí en una comunidad del municipio de Toluca. *Tesis doctoral*. México: UNAM.
- (2006). La ecología de las presiones en el desplazamiento de lenguas indígenas por el español. *Forum: Qualitative Social Research, online journal*, Vol. 7, No. 4, Art. 39. Disponible en [www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm) [Consultado el 13/05/2011].
- Trujillo, Isela (2007). El mantenimiento-desplazamiento de una lengua indígena: el caso de la lengua mixe de Oaxaca, México. *Tesis de maestría*. México: UNAM.
- Trujillo, Isela y Roland Terborg (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos Interculturales*, Vol. 7, No. 12, pp. 127 – 140.
- UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. París: UNESCO.
- Velázquez, Virna (2008). Actitudes lingüísticas y usos del Matlazinca y el Atzinca; Desplazamiento de dos lenguas en el Estado de México. *Tesis doctoral*. México: UNAM.
- Zimmermann, Klaus (2004). El contacto de las lenguas amerindias con el español en México. *Revista Internacional de lingüística iberoamericana*. Vol. 4, pp. 19 – 40.

# Algunas funciones de la reformulación en el relato de fantasmas en edificios de la Universidad de Puebla

María Eugenia Garduño Pérez<sup>1</sup>  
María Eugenia Olivos Pérez<sup>2</sup>  
Alejandro Aguilar Roldán<sup>3</sup>

## Resumen

En este artículo, que primordialmente persigue fines didácticos, se presenta el análisis de entrevistas hechas a diversos informantes que narran historias de fantasmas. El contexto específico de los relatos fueron edificios de la Universidad Autónoma de Puebla. La investigación se efectuó bajo el prisma de la reformulación discursiva, en la teoría de Eddy Roulet (1987). Como resultado del estudio se ha logrado identificar y categorizar algunas de las funciones de este movimiento discursivo dentro del relato espectral.

## Abstract

*In this article, that primarily pursues didactic ends, we present the analysis of interviews made with various informants who tell ghost stories. The specific context of the stories centered on the buildings of the Universidad Autónoma de Puebla. The research was carried out under the lens of discursive reformulation in the theory of Eddy Roulet (1987). As a result, the study has identified and categorized some of the functions of this discursive movement within the spectral story.*

**Palabras clave:** reformulación, funciones reformulativas, movimiento discursivo, discurso monologal, relato espectral.

## Introducción

—Déjeme entenderlo bien, ¿usted cree que a principios de noviembre, el fantasma de su padre vendrá a visitarla?  
—No, señor, eso es absurdo. Mi padre no es un fantasma, es un espíritu.

**H**emos querido, en esta comunicación, cuestionarnos acerca del papel que juega la reformulación en la construcción del discurso narratológico sobre la presencia de fantasmas en edificios de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP); pero también, en correspondencia, nos propusimos esbozar algunas respuestas a dichas preguntas que, aunque provisionales, tienen el mérito de ser orien-

tadoras en la forma de concebir el estatuto funcional de esta forma discursiva. Para lo anterior, decidimos focalizar sólo ciertos objetos en el uso de la reformulación dentro del relato espectral: primero, la selección del objeto detonador de la reformulación y, en segundo lugar, algunas de sus funciones.

Antes de seguir, es pertinente apuntar que entendemos como *relato espectral* la narración en la cual el informante, sea por discurso directo o indirecto, relata eventos paranormales (donde la manifestación de hechos asociados a la aparición de espíritus ocupa un lugar preponderante). La condición de veracidad, falsedad, verosimilitud o inverosimilitud de lo referido no es pertinente para nuestros propósitos, por lo que no nos ocuparemos de ello.

<sup>1</sup> Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: egardo@siu.buap.mx

<sup>2</sup> Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: olivos\_maria@yahoo.fr

<sup>3</sup> Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: bluff\_noir@hotmail.com

El tipo de discurso que analizamos es monológico; los informantes construyen su discurso de forma libre y con recursos dialógicos, ya que los relatos son asumidos por ellos como verdaderos; pero pertenecen, en la mayoría de los casos, a lo expresado por otro informante, por lo cual adoptan la forma del discurso indirecto.

Su producción se concibe como la puesta en marcha de la representación mental construida por el locutor de su relación con el informante primario, de su intención respecto del interlocutor (convencer, testimoniar, reportar, etc.) y de la construcción de su propia imagen frente a este último. De la misma manera, se evidencian algunos elementos culturales que dan soporte al género narrativo “relato de fantasmas”, asumido tal vez inconscientemente, por el narrador.

Para el desarrollo de este trabajo se tomó como *corpus* una serie de entrevistas cuyo eje temático fue la aparición de fantasmas en el edificio Carolino y otros inmuebles pertenecientes a la UAP. El interés de esta selección obedece a que se trata de edificios antiguos que son emblemáticos de la ciudad de Puebla. El edificio Carolino, por ejemplo, fue fundado en 1587 y fungió como sede del Colegio del Espíritu Santo hasta la expulsión de la Compañía de Jesús de este reino de la Nueva España, en 1767. Más tarde, sirvió como bodega y cuartel de la soldadesca. En 1825 fue el Colegio del Estado y actualmente alberga la rectoría de nuestra universidad. Otro edificio interesante es el ubicado en la esquina de la 3 oriente y la 4 sur, donde estuvo el Tribunal del Santo Oficio, establecido en el año de 1576 y desaparecido el año de 1820 (aunque el último juicio registrado data de 1648). En torno a estos edificios se han tejido numerosas leyendas y relatos de aparecidos. Precisamente estos relatos son el centro de interés de nuestro trabajo.

### Algunos datos teóricos

De manera general, la reformulación es una operación que resulta de una reflexión posterior a la producción discursiva, y corresponde a lo que puede llamarse la versión definitiva de un borrador oral. Algunas particularidades llevan a considerar una secuencia discursiva como reformulación: su aparición posterior a la producción inicial, inme-

diata o diferida; una repetición total o parcial de la intención del discurso de partida; y un cambio en la dirección o en la intención de dicha enunciación original. Jean Peytard (1995) afirma que la reformulación constituye una estrategia de cooperación discursiva en la que el locutor ajusta su propio discurso al interlocutor.

Para Eddy Roulet (1987: 116), “el enunciatador se ve obligado a realizar ajustes sucesivos, incluso cambios de perspectiva enunciativa, que dan cuenta del carácter fundamentalmente dialógico del discurso, incluso el más monológico”. Así, todo discurso monológico busca, en principio, satisfacer una *completitud* interactiva. El objetivo comunicativo es evitar digresiones discursivas al facilitar así la comprensión del discurso. En sus investigaciones, Roulet incluye el concepto de *movimiento discursivo* para indicar que es dentro del mismo discurso donde la reformulación aparece. Para él, el movimiento discursivo es una intervención que se da en un momento dado del discurso, de manera autónoma, satisfaciéndose a sí mismo.

Desde esta perspectiva, es relevante identificar cuál es el elemento detonador o *pivote* que, dada la insatisfacción del locutor, es desdoblado, cambiado o reducido, de forma tal que sólo la última versión es la aceptada, y es la que posibilita la continuidad del discurso.

Según Gülich y Kotschi (1983) existen tres tipos de relaciones entre los términos de la reformulación (a la que ellos llaman “paráfrasis”): expansión, reducción y variación. Estos autores estudian las funciones generales y las funciones específicas de los articuladores de la reformulación (“o sea”, “es decir”, “dicho de otra forma”, etc.) y las caracterizan. Así, conectores como: “es decir”, provocan una reformulación por expansión; mientras que “en resumen” acarrea una reformulación en reducción.

Los autores citados coinciden con E. Roulet en cuanto a que la reformulación es una actividad esencialmente interactiva que busca una comunicación óptima en la que son considerados tanto el locutor como el interlocutor. Dicha actividad es la manifestación de la reflexión del informante a medida que realiza la construcción del relato, anticipando objeciones y preguntas potenciales del interlocutor. Estos movimientos discursivos son efectuados, evi-

dentemente, mediante el uso de la reformulación, ya que el locutor se ve en la necesidad de suspender su relato para precisar ideas cuyo propósito puede ser la toma de responsabilidad acerca de lo que relata, o persuadir a su interlocutor – entre otras posibles intenciones.

Dentro de la caracterización de la reformulación propuesta por Gülich y Kotschi, hemos identificado algunos objetos que nos parecen propios (aunque no exclusivos) del relato espectral, a saber: la focalización de los elementos anormales que hacen pertenecer el relato a la categoría de lo paranormal; la variación, simple o en gradación; y, finalmente, la iteración y el dialogismo.

### Metodología

Como explicamos, las entrevistas se llevaron a cabo en edificios de la UAP. Los informantes son personas que expresaron haber tenido contacto – o conocimiento de – algún evento paranormal suscitado en los edificios de referencia. Las entrevistas fueron libres, aunque motivadas por el interés del entrevistador. Se estructuró un formato de control de las entrevistas mediante la atribución de un código en el que se compilaban los datos básicos de cada informante, tales como edad, escolaridad, procedencia, género y actividad laboral actual. Estos datos nos permiten entender mejor la información obtenida. Las entrevistas se realizaron en formato de video y posteriormente fueron transcritas íntegramente. Esta tarea estuvo a cargo de estudiantes de la Facultad de Lenguas Modernas de la UAP.

Para su análisis, se identificaron los elementos detonadores de la reformulación, así como sus respectivas versiones, hasta llegar a la formulación definitiva. Se hizo una primera clasificación a partir de la tipología de Gülich y Kotschi y, más tarde, se identificaron las funciones de las reformulaciones de acuerdo a la función que desempeñan dentro del relato. Para un análisis más detallado de esta parte de nuestro estudio recurrimos a los trabajos de análisis del discurso de Eddy Roulet (1999). Dado que el presente artículo ofrece las primicias de una investigación en marcha, las conclusiones que presentamos son transitorias.

### La función de la reformulación en el relato espectral

En esta sección del trabajo explicaremos algunas características de la función de la reformulación dentro del tipo de relato que nos ocupa, para lo cual nos remitiremos a la tipología descrita renglones arriba.

#### La reformulación selectiva de algunos elementos fantasmagóricos

Partiendo de los relatos recopilados, hemos observado que los informantes seleccionan especialmente como detonador de la reformulación, los elementos que tradicionalmente se relacionan con los fenómenos paranormales (miedo, seres etéreos, ruidos extraños, oscuridad, etc.). Estas secuencias propician repeticiones léxicas del sintagma nominal temático, lo que permite conferir una dimensión dramática al relato. Las descripciones paralelas no tienen los efectos discursivos de estos elementos, por lo que su formulación es plana, aunque a veces se ven enriquecidas por descripciones más complejas (no tanto por la profusión de detalles, sino por adición de elementos), las cuales quedan fuera de la figura de la reformulación por no tener un mismo sintagma detonador ni una coincidencia en la intersección semántica. A continuación trataremos de una manera puntual algunos ejemplos de la selección temática mencionada.

ENTREVISTA “MONJES EN EL CAROLINO”. EJEMPLO 1:

*[...] y a lo lejos vio unas sombras, no sé cuántas, pero pocas, encapotadas como monjes, con sotanas negras, que rezaban, caminaban poco a poco, hasta quejidos se oían. El susto fue más grande cuando echó luz a los pies y dice que **no tenían pies, sí, no tenían pies, como que flotaban, no apoyaban**, decía que pudo ver unas manos huesudas, y una como cara de muerto...*

En este ejemplo observamos, primeramente, una descripción secuenciada de las “sombras”: pocas, encapotadas como monjes, sotanas negras, lentas. Este último elemento es el que detona, unas frases más adelante, la reformulación que dramatiza esta parte del relato: “echó luz a los **pies** y dice que

no tenían **pies**”. La repetición del sustantivo *pies* ayuda al locutor a focalizar la atención del interlocutor sobre este elemento que inscribe al relato en el género que nos ocupa. Dicha focalización se refuerza con el adverbio de afirmación que adelanta un movimiento discursivo a la incredulidad potencial del oyente, al tiempo que manifiesta una autoevaluación del relato (este elemento es el más inverosímil del periodo discursivo): “**sí**, no tenían pies”.

El movimiento manifiesta también la construcción polifónica del relato. En el fragmento, la repetición permite cristalizar el peso de la descripción por medio de la reformulación: “como que flotaban, no apoyaban”, que da colorido a la narración.

En el siguiente ejemplo, la descripción reformulativa se centra en el estado del informante primario después de haber vivido la experiencia:

#### ENTREVISTA “MONJES EN EL CAROLINO”. EJEMPLO 2

*Un día, bien que me acuerdo, mi papá, que en paz descanse, llegó del trabajo, en la mañana; **bien mal, le dolía todo el cuerpo, se sentía** —decía él— **que como apaliado** [sic], **no tenía hambre, nomás llegó y se acostó**, dijo mi mamá **que hasta vomitó la pura bilis**.*

La construcción reformulativa que encontramos en este ejemplo es asumida por la informante (“bien que **me** acuerdo”), y es detonada con el sintagma adverbial “bien mal”, que es especificado por reformulación, cuatro veces más: “le dolía todo el cuerpo, se sentía como apaliado, no tenía hambre, nomás llegó y se acostó”. El narrador hace oír la voz de otro testigo, que es su madre: “dijo mi mamá que hasta vomitó la pura bilis”. Vemos así que el discurso es monologal en su forma, pero dialógico en su construcción. La unión de voces hacia un mismo objetivo (en este caso, convencer al interlocutor de la veracidad del relato), se logra por la unidireccionalidad de la descripción y sirve como argumentación. Como lo han señalado Voloshinov y Bajtín, el discurso es inseparable de la memoria intertextual e interdiscursiva. La construcción de este tipo de relato se encuadra en los modelos conocidos previamente, tanto en el ámbito social, como en el ámbito psíquico. Por otra parte, respeta el modelo tácito de la reformulación por gradación, obteniendo de esta

manera el nivel máximo al incluir la preposición “hasta” para alcanzar la posición más alta.

Con el recurso de la reformulación, la narradora entra en el terreno de lo afectivo y focaliza el impacto manifiesto de la vivencia y su consecuencia, con lo que confiere veracidad a la historia. La elección de los elementos que son desarrollados no es fortuita, pues el narrador escoge los elementos discursivos más extravagantes que dan vida al relato, para lo que busca descripciones o argumentos que intentan, a la vez, convencer al interlocutor.

Para terminar, analizamos el ejemplo en el que el locutor describe uno de los elementos típicos del relato de fantasmas: el miedo. En el fragmento que mostramos, este hecho se encuentra nuevamente en gradación creciente:

#### ENTREVISTA “MONJES EN EL CAROLINO”. EJEMPLO 3

*Decía mi pobre padre, que debe estar con Dios, que con **miedo, y con un frío y con un aire bien raro, hasta los huesos le dolieron**, empezó a caminar para ver qué cosa eran esos ruidos, como voces de viejos rezando, pisadas, golpes. ¡Tenía un susto...!*

En este ejemplo, la narradora prepara, por medio de un periodo ternario (“miedo”, “con un frío” y “con un aire bien raro”), la proposición que concluye este pasaje y que constituye el elemento más alto en la gradación: “hasta los huesos le dolieron”. El factor inicial “miedo” inicia el movimiento discursivo por una repetición *in crescendo*, lo que le da intensidad a la narración. En este ejercicio, la informante echa mano de algunos elementos culturales asimilados al miedo (“sudor frío”, “un balde de agua fría”, “un frío que recorre el cuerpo”, utilizadas en asociación al miedo extremo); y a rasgos propios del relato de fantasmas, subrayando el elemento anormal y facilitando así la identificación del género: “con un aire bien **raro**”. La interpretación de este sintagma se relaciona con el *aire* que a su vez remite a espíritus: “darle a uno el aire”, “pegarle a uno un mal aire”.

La utilización de la preposición “hasta” señala la culminación de su gradación y anuncia el elemento final, como revisamos en el ejemplo anterior. Es interesante notar que la repetición de la conjunción

“y” otorga dinámica al relato y adiciona elementos que funcionan semánticamente como similares.

### La reformulación como cambio de perspectiva

Una de las funciones de la reformulación, como lo habíamos mencionado, es el cambio de perspectiva enunciativa. E. Roulet (1987) afirma que la reformulación tiene por objetivo, frecuentemente, señalar un cambio de perspectiva enunciativa en relación al discurso anterior, reformulando un constituyente determinado. En el siguiente ejemplo podemos observar cómo el cambio aspectual asumido por el locutor imprime dinamismo a la historia:

ENTREVISTA “MONJES EN EL CAROLINO”. EJEMPLO 4

*Creo que dio unos pocos pasos, eso nos **contaba**, y a lo lejos vio unas sombras, no sé cuántas, pero pocas, encapotadas como monjes, con sotanas negras, que rezaban, caminaban poco a poco, hasta quejidos se oían. El susto fue más grande cuando echó luz a los pies y **dice** que no tenían pies, sí, no tenían pies, como que flotaban, no apoyaban, **decía** que pudo ver unas manos huesudas, y una como cara de muerto.*

En este ejemplo, observamos un cambio en el aspecto temporal del verbo, primero en imperfecto y, más tarde, en presente: “contaba”/“**dice**”/“decía”, que viene a cerrar la secuencia discursiva. La reformulación opera una rectificación que actualiza las voces en el discurso y atrae la presencia del testigo de los hechos (el padre) para dar veracidad al relato. El absurdo es asumido por el narrador, que reinterpreta la oposición de los espacios temporales como argumento para su narración: “**dice** que no tenían pies”. El cambio temporal (al presente), acompaña justamente al elemento pivote: carencia de pies, mientras que el resto de la descripción, en un segundo plano narrativo, continúa en imperfecto.

### La reformulación iterativa como manifestación afectiva

Consideramos como iteración la repetición de una palabra, un sintagma o una frase inmediata o diferida. Dicha repetición puede ser expandida o simple. Será expandida cuando el locutor adiciona

algún elemento que no aparece en la formulación primaria; será reformulación simple cuando el pivote reformulativo es repetido tal como aparece en la formulación. Lo que consideramos en esta figura es el elemento elegido y su función narrativa. En el ejemplo que sigue podemos observar que la repetición del verbo “rezar” marca la frontera del periodo discursivo y sirve como hilo conductor que otorga coherencia estructural al relato:

ENTREVISTA “MONJES EN EL CAROLINO”. EJEMPLO 5

*Como pudo corrió, se fue a esconder, gritó y se puso a **rezar y a rezar**, dice que **le pedía a la Virgen y a las ánimas benditas del purgatorio**. Lo peor es que nadie vino de sus compañeros, quién sabe dónde andaban, él estaba muy sentido y enojado. **Rezó** hasta que ya no oyó nada, se empezó a sentir muy mal, pues claro, le entró aire y pos el susto. Así se esperó, creo que más al rato llegaron sus compañeros, y se fue pa' la casa. Pero eso sí bien que **rezó y rezó**.*

Este ejemplo es interesante en la perspectiva de Jean Cohen (1979), para quien la redundancia no informa, pero expresa algo; por tanto todo lenguaje emocional tiende a tomar forma repetitiva, se trate de emoción poética, ordinaria o religiosa. Así, numerosos trabajos sobre la expresión oral muestran la reduplicación, que juega un papel de intensificación y posee un valor afectivo. En el ejemplo transcrito observamos cómo el hilo conductor del periodo discursivo se encuentra en el hecho de rezar, único conjuro posible contra el mal. La narradora lo ubica al principio de la escena en reformulación iterativa (“a rezar y a rezar”) y de desdoblamiento (rezar = “le pedía a la Virgen y a las ánimas benditas del purgatorio”). El énfasis es puesto a mitad de la descripción: “Rezó hasta que ya no oyó nada”; y cierra la descripción con la reformulación por repetición, intensificada por el comentario “bien que rezó y rezó”.

En el ejemplo que presentamos a continuación, tomado del *corpus* “El salón del fondo”, el informante juega con el verbo “toser” como elemento de cohesión microestructural y de manifestación afectiva:

CORPUS “EL SALÓN DEL FONDO”. EJEMPLO 1.

[...] *de momento **comencé a sentir...**  
¿cómo se llama? la... este... **comenzar  
a toser y seguí y a toser y continué y  
a toser y como que la tos era un tanto  
cada vez más frecuente ... este... y a  
tosar y a tosar [...]***

En este ejemplo, la gradación es construida por medio de los verbos modales: “comenzar a toser”, “seguí y a toser”, “continué y a toser”, para culminar con la iteración: “y a toser y a toser”. En medio de esta construcción, el informante introduce una perífrasis de la intensidad: “como que la tos era **un tanto cada vez más frecuente**”. Como podemos ver, los verbos modales son reformulados, lo que consigue un efecto de intensidad por la repetición. La emotividad se manifiesta por la iteración de la acción.

### La reformulación en la descripción contextual

Gülich y Kostchi consideran que la paráfrasis (o reformulación en el caso que nos ocupa) alude a objetos cuyo contenido necesita ser precisado. Dicha precisión puede aparecer como disociación o como rectificación discursiva. En el ejemplo a continuación, la reformulación opera sobre la identidad de los acompañantes del informante, dentro de la descripción contextual que él mismo realiza:

CORPUS “EL SALÓN DEL FONDO”. EJEMPLO 2

[...] *estaba trabajando con las diferen-  
tes máquinas pero para ello... este...  
**mi esposa y mi hija me habían acom-  
pañado, mi hija grande, me habían  
acompañado [...]***

Podemos advertir que el informante introduce una expansión diferida sobre la identidad de la hija: “mi hija”/ “mi hija grande”, y una repetición diferida del predicado que permite al locutor retomar el hilo del relato: “me habían acompañado”/ “me habían acompañado”. Como lo manifiestan Gülich y Kostchi, existe una rectificación operada por el informante que lo empuja a detener su descripción para ceder a una precisión que él juzga necesaria. Sin embargo, como puede verse en la totalidad de la entrevista, ésta no constituye un ajuste comunicativo ni narrati-

vo, sino que responde a un movimiento autoevaluativo, necesario sólo para el narrador.

En el siguiente ejemplo, la rectificación opera en el valor del adverbio de negación “jamás” y en el de tiempo “tarde”.

CORPUS “EL SALÓN DEL FONDO”. EJEMPLO 3

[...] *para esto la copiadora estaba en  
el segundo patio, donde pues normal-  
mente está oscuro ¿no?, pero **jamás  
tuve miedo en ir a sacar las copias  
tarde, en la noche, jamás, en ningún  
momento tuve miedo [...]***

En el primer caso, la repetición del adverbio “jamás” es precisada por la perífrasis “en ningún momento”, lo que puede interpretarse como un movimiento ascendente en la elección sintagmática. La repetición predicativa “tuve miedo” sostiene el impacto afectivo de la afirmación. Por otra parte, el cambio de “tarde” a “en la noche” enfatiza la narración y amplifica la atmósfera tenebrosa del relato.

## Conclusiones

El análisis de algunas de las muestras de nuestro corpus nos permite afirmar que el relato espectral es fundamentalmente monologal en su forma, pero dialógico en su estructura. Su reformulación tiene, en este aspecto, una función eminentemente argumentativa. Por otra parte, la elección de los términos pivote no persigue una función aclarativa y, por consiguiente, tampoco busca la intercomprensión de los hablantes, sino que sirve para poner de relieve los rasgos propios de este tipo de relato.

La reformulación iterativa es una de las figuras más frecuentes de la reformulación en la muestra estudiada; su función afectiva sirve también de cohesión discursiva.

En resumen, el relato de fantasmas es naturalmente reformulativo; sin esta figura discursiva el relato perdería tanto su intensidad como su intención: convencer al interlocutor de la presencia de otra realidad en nuestro contexto espaciotemporal y la posibilidad de lo imposible. ■

## Referencias

- Cohen, J. (1979). *Le haut langage*. Paris : Flammarion.
- Gülich, E. et T. Kotschi (1983). “Les marqueurs de reformulation paraphrastique”, in *Cahiers de linguistique française* [5].
- Peytard, J. (1995). « De l’altération et de l’évaluation des discours », in *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. Peter Lang.
- Roulet, E. (1987). « Complétude interactive et connecteurs reformulatifs », in *Cahiers de linguistique française*, [8]. Université de Genève.
- Roulet, E. (1999). *Description de l’organisation des discours*, Coll. LAL, Paris, Didier.
- Voloshinov, V. y M. Bajtín (1992 [1929]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

# La traducción o el arte de hacerse visible borrando las huellas de su presencia

Jean Hennequin Mercier<sup>1</sup>

## Resumen

Retomando un planteamiento de la traductóloga canadiense Barbara Folkart, según la cual el texto de una traducción es un campo de batalla en el cual inevitablemente aparecen las huellas del conflicto entre la enunciación original y la enunciación de llegada, consideramos que el traductor no puede ser ni totalmente “transparente como el cristal”, como lo quería, por ejemplo, el novelista ruso Gógol, ni totalmente visible – como lo plantean, entre otros, los partidarios de la traducción extranjerizante (Walter Benjamin, Antoine Berman, etc.). Para no engañar al lector y no orientarlo hacia hipótesis de lectura que resulten erróneas, e incluso estafalarias, es necesario señalarle explícitamente que se encuentra frente a una traducción, y no frente a un texto original. ¿Cuáles son los mecanismos a los cuales puede recurrir el traductor con el fin de manifestar su presencia en el texto traducido, sin que esta presencia interfiera demasiado con la del autor original? De manera paradójica, definiremos al buen traductor como aquel que sabe manifestar su presencia pasando ampliamente desapercibido como tal.

## Résumé

*Reprenant une affirmation de la traductologue canadienne Barbara Folkart, selon laquelle le texte d'une traduction est un champ de bataille qui porte inévitablement les marques du conflit entre l'énonciation originale et l'énonciation d'arrivée, nous considérons que le traducteur ne saurait être ni totalement « transparent comme le cristal », comme le voulait, par exemple, le romancier russe Gogol, ni totalement visible – comme le postulent, entre autres, les partisans de la traduction ouverte à l'étranger (Walter Benjamin, Antoine Berman, etc.). Afin de ne pas tromper le lecteur et ne pas le pousser à formuler des hypothèses de lecture erronées, voire extravagantes, il faut lui signaler explicitement qu'il se trouve face à une traduction, et non face à un texte original. Quels sont les mécanismes auxquels peut avoir recours le traducteur afin de manifester sa présence dans le texte traduit, sans que cette présence interfère de façon excessive avec celle de l'auteur original ? Paradoxalement, nous définirons le bon traducteur comme celui qui sait manifester sa présence en passant largement inaperçu en tant que tel.*

**Palabras clave:** conflicto de las enunciaciones, polifonía, invisibilidad del traductor, traducción extranjerizante, traducción ilusionista, traducción yuxtalineal.

## Introducción

Recuerdo haber leído hace algunos años un artículo periodístico que empezaba con las siguientes palabras: “Ese pobre analfabeto que se dirige a ustedes...”. Después de algunos segundos de consternación durante los cuales me pregunté por qué arte de magia un analfabeto podía escribir un artículo periodístico, llegué a la conclusión de que se trataba de una manifestación de falsa modestia, destinada a llamar la atención de los lectores sobre los supuestos méritos literarios del artículo en cuestión.

Sin embargo, tal conjetura resultó errónea, pues al final del artículo figuraba la aclaración: “Transcripción de un discurso pronunciado por...”, seguido del nombre de un conocido y auténtico analfabeto.

Este ejemplo constituye una elocuente ilustración de la existencia, dentro de una misma lengua, de un fenómeno que la traductóloga canadiense Barbara Folkart llama el “conflicto de las enunciaciones” (Folkart, 1991). En efecto, entre la enunciación A (la pronunciación de un discurso por parte de un analfabeto que se presenta como tal) y la enunciación B (la posterior transcripción de este discurso

<sup>1</sup> Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; correo electrónico: jehenneq@yahoo.fr

por parte de un periodista) existe un conflicto, que se manifiesta a través de una aparente incongruencia, cuya correcta dilucidación supone que el lector sepa que no se trata de un discurso original, sino de un discurso referido. Si esta información no se proporciona al lector, éste no se encontrará en condiciones de resolver correctamente la aparente incoherencia y emitirá quizá suposiciones erróneas.

Con mayor razón todavía, este mismo fenómeno se produce cuando las dos enunciaciones proceden de entornos lingüísticos y socioculturales distintos. Con ello quiero referirme al problema de la traducción. Veamos algunos ejemplos.

Supongamos que leemos la siguiente oración: “A diferencia del español, la lengua en la cual está escrito el presente texto...”. Semejante afirmación invita al lector a preguntarse qué clase de diferencia puede existir entre el español y... ¡el español! Tal incoherencia sólo puede resolverse si se sabe que este texto es una traducción y que, por lo tanto, “la lengua en la cual está escrito el presente texto” no se refiere al español, sino al inglés, al alemán, al ruso, según el caso.

Otro ejemplo podría ser una novela autobiográfica que empiece con las palabras siguientes: “De niño odiaba ir a la escuela. La materia que más aborrecía era el español, a tal grado que hasta la fecha soy incapaz de escribir una sola oración, por más sencilla que sea, en esta difícil lengua”: ¿será otra manifestación de falsa modestia, procedente esta vez de un reconocido escritor castellano? El texto continúa: “El maestro de español respondía al nombre impronunciable de Jorge Sánchez”: quizá se trate de un nombre tabú, conjeturará entonces nuestro lector, como ocurre entre los *sakalava* de Madagascar, quienes tienen prohibido pronunciar

su nombre ante extraños, por temor a que éstos hagan mal uso de él. Sin permitir que el lector formule otra hipótesis menos inverosímil, el texto prosigue: “Este maestro se empeñaba en persuadirnos de que el sol era hombre y la luna mujer, cuando cualquiera sabe, desde que su mamita se lo enseñó, que las cosas son exactamente al revés”. Dejemos que nuestro lector emita otra hipótesis igual de estrafalaria, y lamentemos, por nuestra parte, que no se le haya avisado a tiempo de que la “mamita” en cuestión... ¡era alemana!

Un último ejemplo: cuando se traducen tiras cómicas a una lengua que se escribe de la derecha a la izquierda (árabe, hebreo, iraní, urdu, etc.), se suele invertir las imágenes con el fin de respetar la coincidencia que debe existir entre el sentido de lectura y la secuencia de las ilustraciones, para conservar la impresión de movimiento. Esto tiene como consecuencia indeseable el que los personajes se saluden con la mano izquierda, lleven su reloj en la muñeca derecha (véase Figura 1) y que los vehículos circulen en la parte izquierda de la calle. El lector árabe que desconozca que se trata de una traducción de una lengua que se escribe en sentido contrario al que usa en su propia lengua, no dejará de preguntarse por qué los personajes de la tira cómica son sistemática e inexplicablemente zurdos.



Figura 1. Un ejemplo de tira cómica traducida del francés al árabe: el personaje lleva su reloj en la muñeca derecha (Morel 1985: 44).

## Cuestionando el ideal de invisibilidad del traductor

Todos estos ejemplos nos invitan a cuestionar el ideal de invisibilidad que suele regir la actividad del traductor. Efectivamente, numerosos escritos de toda índole no sólo ocultan el nombre del traductor, sino de plano lo omiten. Peor aún, como lo señala María Constanza Guzmán, “los traductores mismos se esconden para evitar que los asocien con la forma de falsificación que la traducción representa” (Guzmán, 2009: 213). Con este ideal comulgaba plenamente, entre otros muchos, el novelista ruso Nikolái Gógol, quien afirmaba que “el traductor debe ser como el cristal, transparente”.

Sin embargo, ya hemos visto las desafortunadas consecuencias que acarrea esta invisibilidad, obligando al lector a formular las más descabelladas hipótesis en su desesperado intento por remediar la aparente falta de lógica del texto. De ahí la necesidad de señalarle claramente que se encuentra en presencia, no sólo de una traducción, sino de una traducción de determinada lengua, a fin de ayudarlo a reconstruir la polifonía del texto, como diría Bajktín. Esta exigencia de visibilidad no deja de ser válida en el caso de la traducción llamada ilusionista, es decir, aquella que pretende crear en el lector la ilusión de que está leyendo un texto original. En efecto, de la misma manera que nadie cree que un ilusionista es capaz de sacar un elefante de un sombrero, pero sí admira su habilidad para hacérselo creer, así nadie debe creer que Victor Hugo escribió *Nuestra Señora de París*, pero sí apreciar la habilidad del traductor para suscitar la ilusión de que escribió esta obra en castellano. Esto no significa que el traductor deba hacer acto de presencia a lo largo y ancho de sus traducciones, sino mantener una presencia constante, pero discreta, como ocurre en el panóptico de Bentham, ampliamente comentado por Michel Foucault (1975). ¿Cómo lograr este tipo de presencia?

## ¿Cómo hacer visible al traductor?

Una primera respuesta evidente, es que el nombre del traductor, así como la lengua del texto original (“Traducido del... por...”), deben imperativamente figurar en lugar visible, de preferencia al principio del texto, con el fin de no encaminar al lector hacia falsas interpretaciones (véase Figura 2).

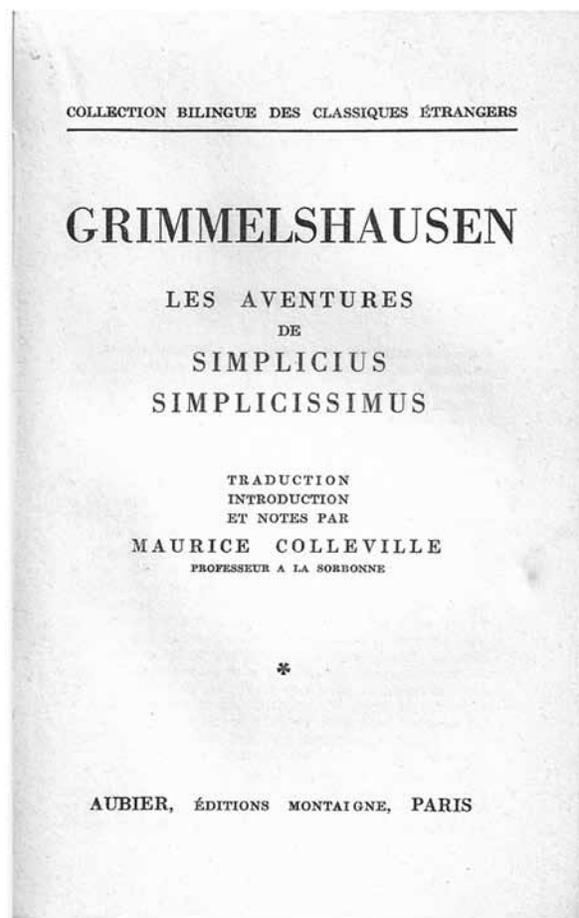


Figura 2. Esta portada señala clara y explícitamente que se trata de una traducción (aunque no especifica cuál es la lengua original) (Grimmelshausen 1963)

Pero si bien esta mención es fundamental, no es suficiente. Existen otros mecanismos, el más eficaz de los cuales es ciertamente aquel que, siguiendo a Lawrence Venuti (1998), suele llamarse la “traducción extranjerizante”, es decir, aquella que, luchando contra el “etnocentrismo” del lector (para retomar una expresión de Antoine Berman, 1985), lo obliga a aceptar la irreductible “otredad” de lo extranjero. Dicho en otras palabras, se trata de respetar, en el texto de llegada, lo extraño del extranjero, tanto a nivel de su lengua, como de su cultura, su forma de pensar y expresarse, etc. En esta óptica, traducir un proverbio no consiste en buscar en la lengua meta otro proverbio supuestamente equivalente, sino en traducir literalmente este proverbio, incluidas las sonoridades que encierra. Para retomar otra expresión de Berman, traducir equivale a “exotizar”. He aquí una traducción de este tipo, de un texto en latín medieval a un español arcaizante:

Texto original:

*Exemplum de duobus ioculatoribus*  
*Venit quídam ioculator ad regem. Quem vocatum rex cum alio ioculatore fecit sedere atque comedere. Sed qui prius aderat ioculator, coepit invidere supervenienti, quem rex iam sibi praeferabat et omnes aulici. Quod ne diu duraret, pudorem illi facere, ut sic saltem aufugeret, cogitavit.*

Traducción extranjerizante:

Enxemplo de lo que contesció entre  
dos juglares

Un tal juglar vino ante el rey et el rey fizolo llamar a que acompañasse a otro juglar su compañero en la mesa. Pesóle mucho esta noticia a quien llegó primero et començó a guardarle envidia al intruso que ya ganó la preferencia del rey et los demás cortesanos. Et para que durasse poco su rival coydó fazerle sofrir verguença para que fuesse su vía (Hadley, 2006: 31).

Ante un texto de esta naturaleza, que incluso conserva intactas algunas palabras del original (aquí, por ejemplo, la conjunción “*et*”), es punto menos que imposible que el lector olvide que está en presencia de una traducción (una mala traducción, dirán algunos...). Sin embargo, por más original que sea, esta propuesta posee un campo de aplicación limitado a la literatura, pues no cualquiera está dispuesto a “recibir en su casa al extranjero”. De ahí la necesidad de buscar otros mecanismos, menos drásticos, que garanticen la visibilidad del traductor.

Uno de los sitios donde con mayor frecuencia se sitúa la intervención del traductor, es el paratexto, es decir, el conjunto de elementos, textuales y gráficos (dedicatoria, tapa, contraportada, prefacio, posfacio, apéndices, ilustraciones, notas, etc.) que rodean al texto propiamente dicho. Muy importante a este respecto es la nota a pie de página, especie de ventana por la cual asoma el rostro del traductor. Contrariamente a lo que plantea Dominique Aury, para quien “*la note en bas de page est la honte du traducteur*”<sup>2</sup>

(1963: XI), una importante ventaja de este tipo de nota, es que permite escuchar la voz genuina del traductor, sin interferencia con la del autor. Desde el punto de vista de la visibilidad del traductor, estas notas pueden clasificarse en una escala, donde el nivel más bajo correspondería a las notas explicativas, de tipo impersonal, por ejemplo: “Los sakalava son un pueblo de la costa occidental de Madagascar [Nota del Traductor]”; en un nivel intermedio se sitúan aquellas notas en las cuales el traductor entabla un minidiálogo con el lector, dirigiéndose a él a través de alguna fórmula del tipo: “Véase arriba...”, “Recuérdese...”; “Nótese...”; finalmente, en el nivel más elevado de esta escala se sitúan aquellas notas del traductor que en las cuales éste se implica personalmente como tal, por ejemplo justificando determinada traducción: “Hemos optado por traducir el término...”, o bien “Decidimos conservar esta palabra en francés...” o, incluso, en primera persona: “He traducido...”. Del nivel en el cual se sitúan estas intervenciones y de la frecuencia de las mismas, depende el grado de visibilidad del traductor.

Otro sitio particularmente adecuado para que el traductor manifieste su presencia, es el prólogo, debido a su ubicación al principio de la obra. Este prólogo puede incluir una “advertencia al lector”, en la cual se señalen los principales problemas de traducción encontrados a lo largo de la obra, así como las soluciones adoptadas.

A través de todos estos procedimientos, el traductor se presenta explícitamente como tal, pues al escribir su nombre imprime en el texto la huella indeleble de su intervención. Sin embargo, puede recurrir a otros procedimientos más discretos con el objeto de señalar su presencia. Uno de estos procedimientos consiste en dejar en su texto determinadas palabras del texto original, presentándolas ya sea en cursivas o entre paréntesis. Por ejemplo, en una traducción del alemán se dejará en cursivas la palabra *Weltanschauung*, o se presentará entre paréntesis después de su traducción: “cosmovisión (*Weltanschauung*)”. Esto

---

2 “la nota a pie de página es la vergüenza del traductor”.

constituye una manera sutil de recordar al lector que se encuentra en presencia de una traducción del alemán. La estrategia de la no-traducción se aplica fácilmente a los nombres propios que, de ser naturalizados, ocultarían al lector el hecho de que está leyendo una traducción. Tal estrategia se aplica en primera instancia al nombre del autor, el cual debe conservarse en la lengua original, por más que la cultura de llegada acostumbre referirse a él bajo una designación naturalizada (véase Figura 3). Con este mismo fin pueden conservarse todas o algunas de las ilustraciones – o características tipográficas – de la edición original, que revelen la inscripción del texto dentro de la cultura de partida (véase Figura 4).

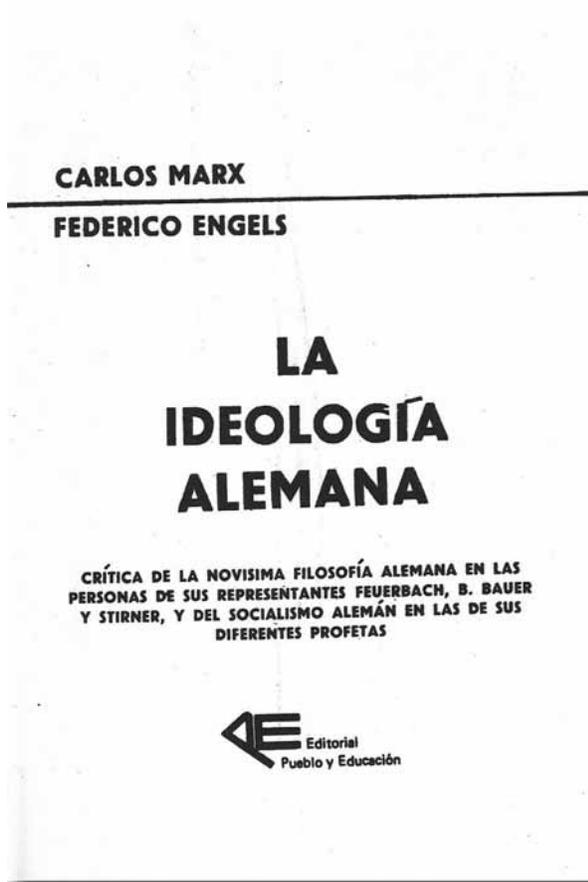


Figura 3. Esta portada no sólo omite el nombre del traductor, sino también el hecho de que se trata de una traducción; más aún, los nombres de los autores de la obra original han sido “naturalizados” o “domesticados” (Marx y Engels 1982).

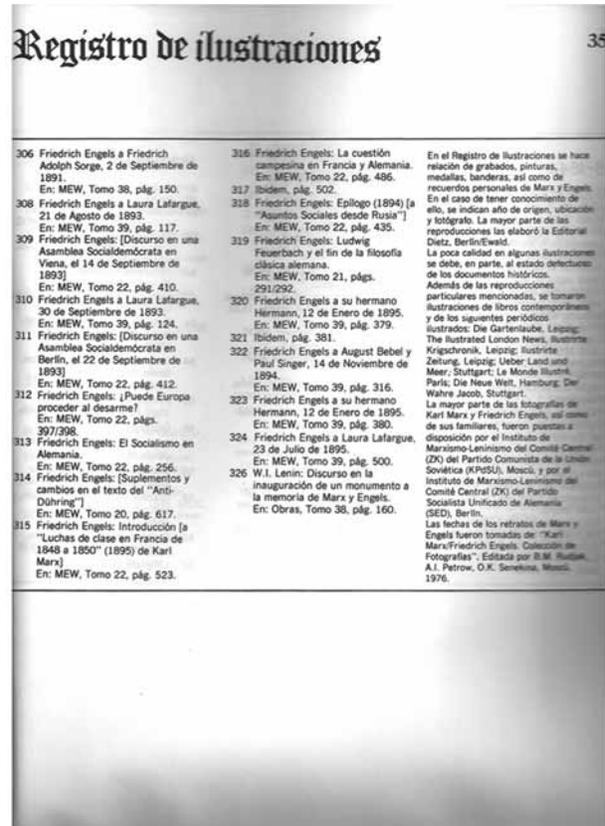


Figura 4. El uso de la letra gótica recuerda al lector que se trata de una traducción del alemán (Mahlert 1983).

Sin embargo, la estrategia “regia” para obligar al lector a tener siempre presente que no está leyendo una obra original, es la llamada traducción yuxtalineal, aquella en la cual el texto de partida y el texto de llegada se encuentran frente a frente, de modo a facilitar su constante cotejo. Tal procedimiento ofrece varias ventajas. En primer lugar, hace innecesaria la presencia explícita del traductor, puesto que la coexistencia de ambos textos constituye un evidente indicio de su intervención. En segundo lugar, permite evidenciar la naturaleza exacta de esta intervención, incluidos no sólo los aciertos, sino también los eventuales errores del traductor. Y en tercer lugar, si bien esta presentación conduce a duplicar el número de páginas, permite al lector realizar tres, e incluso cuatro lecturas distintas, dependiendo de sus conocimientos y propósitos específicos: ya sea una lectura en la lengua original, sin prestar atención a la versión traducida; o bien una lectura de la traducción, sin prestar atención a la versión original; o bien una lectura alterna, que coteje constantemente el original con su traducción: ya sea del texto original al texto traducido, o viceversa (véase Figura 5).

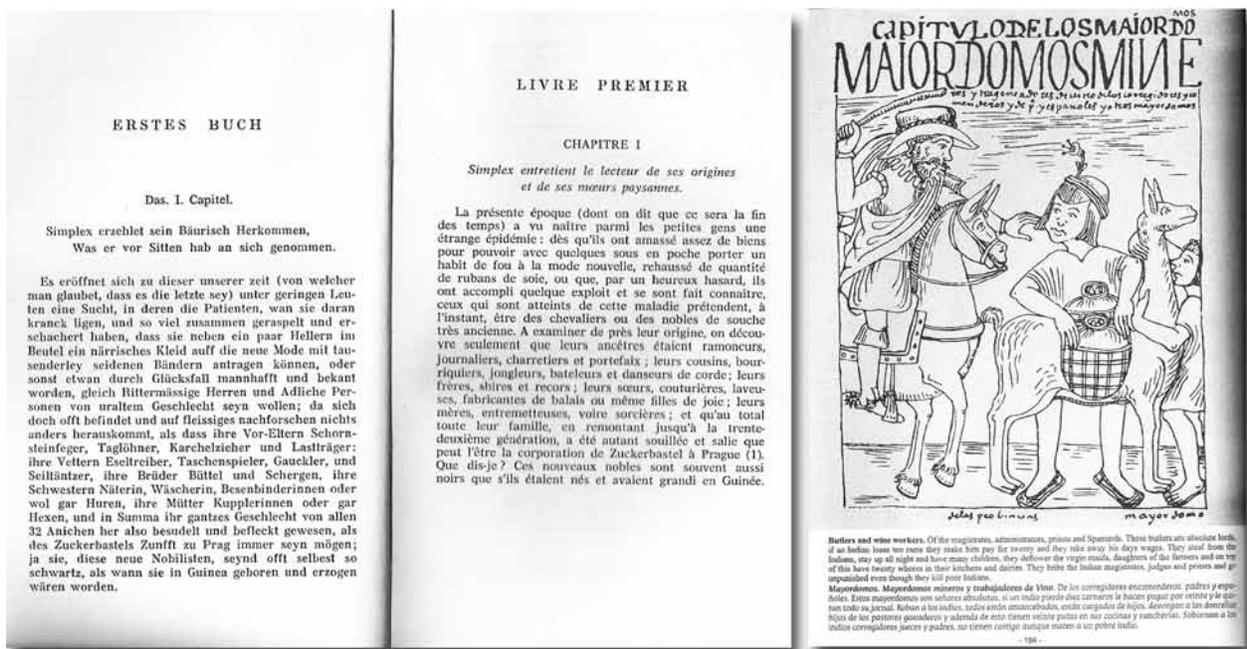


Figura 5. Dos ejemplos de traducción yuxtalineal: alemán-francés (Grimmelshausen 1963) y español-inglés (Guamán Poma 2009).

## Conclusiones

Para no incurrir en la piratería intelectual, pero antes que nada para proporcionar al lector las claves que le permitan interpretar correctamente la compleja polifonía que atraviesa cualquier texto traducido, sin incurrir en burdos errores de interpretación, es fundamental que toda traducción se presente como tal – incluida la traducción ilusionista. Por su parte, el grado de visibilidad del traductor y los procedimientos a través de los cuales se logre esta visibilidad, dependen de distintos factores, que sólo mencionaremos brevemente:

1. el tipo de público al cual va dirigida la traducción; así, mientras que bastan algunos pocos indicios para que un lector avezado detecte la presencia del traductor y la naturaleza de su intervención, para otro tipo de público esta intervención y su naturaleza suelen ser mucho más difíciles de descubrir e interpretar. De ahí que la literatura infantil, por ejemplo, deba prestar especial atención a este aspecto, a fin de no orientar a sus lectores novatos y con escaso conocimiento del mundo, hacia interpretaciones tan erróneas como estafalarias.

2. el grado de visibilidad del traductor también depende del tipo de texto de que se trate; aquellos textos cuya comprensión exige que se analicen las relaciones que guarda el enunciado con la enunciación, deberán evidenciar claramente la presencia del traductor y la naturaleza de su intervención; tal es el caso, en particular, de los textos de las ciencias sociales; en las ciencias exactas y de la naturaleza, en cambio, para los cuales suele considerarse – con razón o sin ella – que es menos importante analizar las relaciones que guarda el enunciado con la enunciación, la presencia del traductor puede ser más discreta y la naturaleza de su intervención menos explícita; así, la edición bilingüe de una obra de matemáticas o de física parece, *a priori*, poco oportuna.

Sin duda existen otros factores más; pero en definitiva, el elemento que resulta determinante es la intención del traductor (y del editor) para con sus lectores: si su objetivo es el de manipular a los lectores, no dudará en ocultar, minimizar o disfrazar su presencia, con el fin de orientarlos hacia determinada interpretación, supuestamente independiente de la labor del traductor<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> En el ámbito mexicano, la acusación de manipular los textos a través de su traducción ha sido formulada en contra del célebre mesoamericanista Miguel León-Portilla, quien habría “prehispanizado” los textos con fines nacionalistas; acusación de la cual se defendió escudándose en la invisibilidad del traductor y argumentando que “los textos nahuas hablan por sí mismos” (véase Payás, 2006).

Por el contrario, si su intención es la de brindarles una visión más realista y objetiva del texto traducido, no tendrá porque ocultar su presencia ni las modalidades de su intervención, las cuales a fin de cuentas forman parte íntegra de la inevitable realidad polifónica del texto<sup>4</sup>. ■

## Bibliografía

- Aury, Dominique, « Préface » à Mounin, Georges (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris, pp. VII-XII.
- Berman, Antoine (1985). “La traduction et la lettre ou l’auberge du lointain”, en Berman *et al.*, *Les Tours de Babel*, Mauvezin, Transnational-Europ-Repress, pp. 33-150.
- Folkart, Barbara (1991). *Le conflit des énonciations. Traduction et discours rapporté*. Montréal, Les Éditions Balzac.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard, Paris.
- Grimmshausen (1963). *Les aventures de Simplicius Simplicissimus*, Collection bilingue. Introduction, traduction et notes par M. Colleville. Éditions Montaigne, Paris.
- Guamán Poma (2009). *The Drawings of the Indian Chronicler – Los dibujos del Cronista Indio Guamán Poma. New Chronicle and Good Government. Nueva Crónica y Buen Gobierno*. Editorial Piki, Lima.
- Guzmán, María Constanza (2009). “Hacia una conceptualización del legado del traductor”, *Forma y Función* 2009, vol. 22. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21912427009>. [consultado el 15-11-2011].
- Hadley, Scott (2006). “Nuevas maneras de domesticar un texto: unos experimentos de traducción literaria”, en *Lenguas en contexto*, Revista de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, No. 3, Otoño de 2006, pp. 29-33.
- Mahlert, Karl-Heinz *et al.* (1983). *Carlos Marx y Federico Engels. Su vida y su tiempo*. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Marx, Carlos y Engels, Federico (1982). *La ideología alemana*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Morel, Pierre (1985). “Regardez et lisez”, en *REEL Parlons français* No. 34, Bureau d’Action Linguistique de Mexico, novembre 1985, pp. 42-45.
- Payás, Gertrudis (2006). “El historiador y el traductor”, en *Fractal* No. 42. Disponible en Internet: <http://www.fractal.com.mx/F42Payas.htm> [consultado el 19-11-2011].
- Venuti, Lawrence (1998). *The Scandals of Translation: towards an Ethics of Difference*. London and New York: Routledge.

---

<sup>4</sup> En honor a la verdad, pero sobre todo para no incurrir en contradicción con el tenor de las líneas anteriores, debo señalar que el presente texto es una versión ligeramente modificada de una comunicación presentada por el autor en ocasión del XV Congreso Internacional de Traducción e Interpretación “San Jerónimo” 2011, Guadalajara, México.

# Écrire une traduction comme si l'auteur du texte original l'avait écrite lui-même dans la langue d'arrivée: un mythe qui a la peau dure...

Jean Hennequin Mercier<sup>1</sup>  
Dorit Heike Gruhn<sup>2</sup>

## Résumé

Bien qu'apparemment inoffensive, voire stimulante, la croyance selon laquelle traduire consisterait à écrire un texte comme si l'auteur original l'avait écrit lui-même dans la langue d'arrivée, entraîne de fâcheuses conséquences, tant pour le traducteur lui-même que pour ses lecteurs. Les langues n'étant pas interchangeables indépendamment de l'énonciation dans laquelle elles prennent place et qu'elles contribuent à façonner, le mythe du « comme si » doit être remplacé par une conception plus réaliste : celle de la traduction comme discours rapporté. Réhabilitant le traducteur et offrant au lecteur les éléments de connaissance qui lui permettront de résoudre l'inévitable conflit des énonciations, cette conception possède d'importantes applications, entre autres, dans le domaine de l'enseignement de la traduction.

## Resumen

*La creencia según la cual traducir consistiría en escribir un texto como si el autor original lo hubiese escrito directamente en la lengua de llegada, puede parecer inofensiva, e incluso estimulante; sin embargo, tal creencia acarrea consecuencias nefastas, tanto para el propio traductor, como para sus lectores. En la medida en que las lenguas no son intercambiables independientemente de la enunciación en la cual se inscriben y que a su vez contribuyen a conformar, el mito del “como si” debe sustituirse por una concepción más realista. Al rehabilitar al traductor y al brindar al lector los elementos de conocimiento que le permitan resolver el inevitable conflicto de las enunciaciones, esta concepción posee importantes implicaciones, en particular en el ámbito de la enseñanza de la traducción.*

**Mots-clés:** « comme si », invisibilité du traducteur, conflit des énonciations, discours rapporté, enseignement de la traduction.

## Introduction

Dans un célèbre discours prononcé le 24 juin 1813 à l'Académie Royale des Sciences de Berlin, intitulé « *Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens* » [Des différentes méthodes du traduire], le philosophe allemand Friedrich Schleiermacher déclara :

« le but de traduire comme l'auteur aurait écrit originellement dans la langue de la traduction non seulement est inaccessible, mais en soi vide et négatif ; [...] on ne peut absolument pas se poser la question de savoir comment [il] aurait écrit ses œuvres dans une autre langue » (traduction d'Antoine Berman ; Berman *et al.*, 1985 : 327).

Bien que formulée il y a près de deux siècles, cette mise en garde de Schleiermacher semble être demeurée lettre morte, comme il ressort de la citation suivante, du critique littéraire français Roger Callois :

Bien traduire Pindare, Shakespeare ou Pouchkine en français (par exemple), c'est écrire le texte que Pindare, Shakespeare ou Pouchkine auraient écrit s'ils avaient disposé des ressources du français au lieu de disposer de celles du grec, de l'anglais ou du russe. Et ainsi de suite. Une bonne traduction n'est donc pas une traduction littérale, ni une traduction littérale (mais infidèle). C'est « inventer » le texte (vocabulaire, syntaxe et style) qu'aurait écrit l'auteur traduit, si sa langue maternelle avait

<sup>1</sup> Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; courrier électronique: jehenneq@yahoo.fr

<sup>2</sup> Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; courrier électronique: heike50@hotmail.com

été celle du traducteur et non la sienne. Une telle transposition suppose beaucoup de connaissances, d'intelligence et d'imagination. Elle définit la traduction idéale (cit. in Jean-Paul Vinay, 1968 : 754-755).

À en croire ce critique, bien traduire consisterait donc à reformuler un texte dans une autre langue, *comme si* son auteur l'avait écrit directement dans cette langue.

L'article qui suit se propose de mettre en évidence le caractère absurde de cette conception, en démystifiant le « comme si » qui en est à la base. Toutefois, en dépit de son manque de fondement, une telle conception continue à jouir d'une importante crédibilité, non seulement parmi les profanes, mais aussi parmi bon nombre de traducteurs et de traductologues. Élucider un tel paradoxe fera l'objet de la première partie de notre travail. En une seconde étape, nous analyserons quelques conséquences fâcheuses qu'entraîne ce mythe en matière de traduction. Puis nous nous efforcerons de proposer une conception plus réaliste de la traduction qui, au-delà de cette vision simpliste et fallacieuse, permette de rendre compte de ce phénomène dans toute sa complexité. Enfin, sur la base de cette conception alternative nous ouvrirons un certain nombre de perspectives dans le domaine de l'enseignement de la traduction.

### La traduction se fait-elle avec des « si » ?

L'un des principaux philosophes à avoir insisté sur l'importance du « comme si » dans les activités humaines est l'Allemand Hans Vaihinger qui, dans son célèbre ouvrage *« Die Philosophie des Als Ob »* [La philosophie du 'comme si', 1923], montre que les raisonnements fondés sur le "comme si" peuvent avoir différentes structures: celle d'une pure *fiction*, en flagrante contradiction avec la réalité; ou celle d'une *hypothèse*, qui demande à être confirmée, infirmée ou modifiée. Par exemple, l'hypothèse darwiniste est

« dirigée vers la réalité, ce qui signifie que la construction représentationnelle qu'elle contient prétend ou a l'espoir de coïncider avec une sorte de perception dans le futur : elle soumet sa réalité à l'épreuve et demande en dernière instance une vérification, ce qui revient à dire qu'elle veut être prouvée comme vraie, effective et comme une expression réelle de la réalité » (Vaihinger 1911 : 144).

Autrement dit, « l'hypothèse introduit un doute dans la certitude, dans la mesure où elle prétend vérifier l'accord possible entre la perception de la réalité [et] les principes de la pensée » (Schmutz, 2006 : 524-525). La fiction, en revanche, « se trouve dans l'impossibilité d'un tel accord, c'est-à-dire en contradiction avec la réalité » (Schmutz, 2006 : 525). C'est ainsi que depuis Vaihinger, en particulier, il est de tradition d'affirmer que « l'histoire ne se fait pas avec des 'si' » : ce qui signifie que dans cette discipline l'utilisation du conditionnel est totalement déplacée et proscrite. Ainsi, bien qu'elle puisse stimuler l'imagination ou constituer le point de départ d'un roman historique, la supposition « Si l'Amérique, au lieu d'avoir été conquise par les Européens, l'avait été par les Chinois » est dénuée de toute pertinence aux yeux de l'historien. Il s'agit d'un raisonnement purement fictionnel, d'une « monstruosité logique » (Vaihinger, 1911 : 60) ou encore, comme l'écrit l'historien Edward H. Carr, d'un simple « jeu de salon »<sup>3</sup>.

Nul doute que le « comme si » sur lequel repose la conception de la traduction présentée au début de ce travail correspond à une fiction, non à une hypothèse : il ne s'agit aucunement de vérifier un quelconque accord « entre la perception de la réalité et les principes de la pensée » (comme dans le cas des hypothèses scientifiques), mais bien d'une « contradiction avec la réalité » puisque le fait même de devoir traduire un texte implique que son auteur ne l'a pas écrit lui-même dans la langue d'arrivée. N'en déplaise à Roger Callois et à ses partisans, si « inventer le texte qu'aurait écrit l'auteur traduit » suppose certes « beaucoup d'imagination », une telle

<sup>3</sup> « Supposons [...] que Stolypine ait eu le temps de mener à bien sa réforme agraire, ou que la Russie ne soit pas entrée en guerre : peut-être que la Révolution n'aurait pas eu lieu; ou bien supposons encore que le gouvernement Kerenski ait été un bon gouvernement et qu'au lieu des bolchéviques ce soient les mencheviques ou les sociaux-révolutionnaires qui aient pris le contrôle de la révolution. Il s'agit là de suppositions théoriquement concevables ; et l'on peut toujours s'amuser à jouer avec les 'cela aurait pu être, mais n'a pas été' de l'histoire, comme dans les jeux de salon. Mais cela n'a rien à voir [...] avec l'histoire » (Carr, 1988).

imagination, loin de permettre de vérifier jusqu'à quel point le fruit de celle-ci (c'est-à-dire la traduction) coïncide avec la réalité, instaure au contraire, dès le départ, une contradiction irréconciliable avec la réalité.

Mais pourquoi une telle « monstruosité logique » – pour reprendre l'expression de Vaihinger – jouit-elle d'une si grande acceptation dans le monde de la traduction? Ceci est dû au fait qu'elle relève d'une conception instrumentaliste de la langue : celle-ci serait un simple instrument, exclusivement destiné à transmettre des données, indépendamment de tous les autres paramètres de l'énonciation : qui s'adresse à qui, dans quelle langue et dans quel registre, à l'aide de quelles ressources stylistiques, avec quelles intentions, en quel lieu et à quel moment, à l'intérieur de quelles références culturelles, etc. Pour reprendre l'expression de Jean-Paul Vinay, la langue ne serait qu'une simple « écorce verbale » (Vinay, 1968 : 732) servant à envelopper la « substantifique moelle » des textes. Une conception que Schleiermacher a beau jeu de critiquer, lui aussi de manière métaphorique: « personne n'est lié à sa langue d'une façon mécanique et extérieure comme avec des courroies, de telle sorte qu'avec la même facilité avec laquelle on enlève un joint et on en remet un autre, l'on pourrait, pour la pensée, remplacer à son gré une langue par une autre » (*in* Berman, 1985 : 327). Cette conception strictement utilitaire de la langue, contre laquelle se sont élevés de nombreux penseurs – depuis Humboldt, Sapir et Whorf jusqu'à Lacan –, néglige totalement le fait que la langue sert à établir certains rapports avec certaines personnes (y compris avec nous-mêmes<sup>4</sup>), à l'intérieur d'une certaine culture et à certaines fins. La langue est indissolublement liée à tous les autres

paramètres de l'énonciation, de sorte qu'on ne saurait extraire le « message » de son « écorce verbale » pour le présenter dans une autre langue, à l'intérieur d'une autre situation d'énonciation<sup>5</sup>. Ce n'est qu'en hypostasiant<sup>6</sup> les différents éléments de l'énonciation que le « sens » (ou le « contenu », la « teneur ») d'un énoncé peut être considéré comme une « chose en soi », susceptible d'être transférée d'une situation d'énonciation à une autre en modifiant simplement « l'enveloppe verbale » sous laquelle cette « chose » est censée se présenter. En réalité, ni la « langue », ni le « sens » ne sont doués d'existence indépendante, comme le prouve l'observation de n'importe quelle interaction de la vie quotidienne: avec telle personne, je parle de préférence telle langue pour lui dire telle chose à tel moment, en tel lieu et avec telle intention ; avec telle autre, en revanche, je parlerai telle autre langue pour lui dire telle autre chose à tel autre moment, en tel autre lieu et avec telle autre intention ; etc<sup>7</sup>. Dans la vie courante, on ne saurait en effet changer de langue sans changer *ipso facto* tel(s) ou tel(s) autre(s) éléments de la communication. C'est en ce sens qu'il faut comprendre – sans être pour autant obligé de les partager – les préférences linguistiques de Charles Quint : « Je parle espagnol à Dieu, italien aux femmes, français aux hommes et allemand à mon cheval »<sup>8</sup>. De même, la sociolinguistique a mis en évidence le rapport étroit qui lie la langue à son domaine d'utilisation : ainsi, pour les habitants bilingues de San Miguel Tzincapan, l'utilisation du nahuatl l'emporte sur celle de l'espagnol dans trois espaces sociaux (la famille, le travail et la religion), tandis que l'espagnol prédomine à l'école et que les deux langues alternent dans les activités politiques (Chávez, *in* Almeida et Sánchez, 2001: 185-188)<sup>9</sup>. Pour prendre un dernier

---

4 Ainsi, Charles Melman, disciple de Jacques Lacan, affirme: « Le langage est ce qui ordonne notre rapport au monde aussi bien qu'à nous-mêmes » (Melman, 2001: 10).

5 Cf. sur ce sujet les remarques poignantes de Tzvetan Todorov concernant sa double appartenance à l'univers discursif français et bulgare (*in* Bennani, 1985: 18-22).

6 Rappelons que dans le langage philosophique « hypostasier » signifie « considérer (à tort) comme une réalité en soi, absolue ».

7 Qu'il me soit permis de citer un exemple personnel, tiré du monde de l'enseignement: tel étudiant qui, dans mes cours de langue, avait coutume de me parler exclusivement en français, me parlait systématiquement en espagnol lors de nos rencontres dans la rue ou dans la cour de l'établissement. Interrogé sur les causes de son comportement linguistique, il finit par reconnaître que si, dans la situation pédagogique, il acceptait de « se soumettre » en utilisant la langue « imposée par le professeur », en dehors des cours, en revanche, c'était lui qui imposait l'usage de sa propre langue !

8 Ou encore, du même auteur: « J'ai appris l'italien pour parler au pape; l'espagnol pour parler à ma mère; l'anglais pour parler à ma tante; l'allemand pour parler à mes amis; le français pour me parler à moi-même ».

9 Cf. à cet égard les études pionnières de Joan Rubin (1962, 1968), mettant en évidence les facteurs qui expliquent tantôt l'emploi de l'espagnol, tantôt du guarani au Paraguay, pays essentiellement bilingue et diglossique.

exemple, l'analyse conversationnelle a clairement démontré, à travers de nombreux exemples de « parler bilingue », que l'alternance, voire le mélange de deux langues dans la communication entre individus bilingues, loin d'être arbitraire, obéit à des règles précises et remplit des fonctions diverses : synchronisation interactionnelle, structuration du discours, ancrage référentiel dans la région d'origine et/ou d'accueil, implicitation conversationnelle, etc. (De Pietro, 1988 : 74-75). Qui plus est, le fait de changer de code linguistique possède en lui-même une signification en termes communicationnels.

Dans la mesure, donc, où les paramètres de la communication (langue utilisée, message à transmettre, interlocuteurs, situation de communication, intentions poursuivies, etc.) ne sont pas des pièces interchangeable, mais sont tous étroitement solidaires les uns des autres, on ne saurait en modifier un (la langue, notamment) sans modifier en même temps tous les autres, à des degrés divers. De sorte que l'on ne saurait suivre Jean-Claude Vinay lorsque cet auteur pose « l'indépendance presque totale du message par rapport à la forme linguistique » (Vinay, 1968 : 733), ni sa conception de la traduction qui consisterait à transvaser un liquide (le message) d'une bouteille (la langue de départ) dans une autre (la langue d'arrivée), en fonction de l'idéal métaphorique : « Qu'importe le flacon, pourvu qu'on ait l'ivresse » (*idem* : 732)<sup>10</sup>. Toute énonciation, y compris la ou les langues dans laquelle elle est produite, est intrinsèquement singulière.

### De quelques fâcheuses conséquences du « comme si » en traduction

L'une des conséquences de l'idéologie du « comme si » en matière de traduction est l'occultation du traducteur : feignant d'écrire comme s'il était l'auteur original, le traducteur se voit obligé d'effacer au mieux toutes les traces de sa présence. D'où le mythe de l'invisibilité du traducteur, corollaire iné-

vitable de celui du « comme si » et idéal professé par de nombreux traducteurs et traductologues. Claude Tatilon, par exemple, ne déclare-t-il pas : « Étant absent du texte de départ, le traducteur n'a pas à se trouver visible plus que de raison dans le texte d'arrivée »<sup>11</sup>? On songe également à Dominique Aury, affirmant dans un texte célèbre que « la note en bas de page est la honte du traducteur » (Aury, 1963 : XI). Transparent comme le cristal, comme le voulait Nikolaï Gogol, le traducteur se condamne lui-même au plus strict anonymat. Remarquons que les éditeurs se plaisent souvent à faire le jeu des traducteurs, supprimant leur nom ou le mentionnant en tout petits caractères, comme le remarque, un peu paradoxalement d'ailleurs, ce même Dominique Aury :

Dans l'armée des écrivains, nous autres traducteurs nous sommes la piétaille ; dans le personnel de l'édition, nous sommes la doublure interchangeable, le besogneux presque anonyme. [...] si la couverture d'un livre traduit porte le nom de l'auteur et le nom de l'éditeur, il faut chercher à la page de titre intérieure, et plus encore face à cette page, tout en haut ou tout en bas, dans le plus petit caractère possible, le mieux dissimulé possible, le misérable nom du traducteur. L'opération par laquelle un texte écrit dans une langue se trouve susceptible d'être lu dans une autre langue est sans doute un acte vaguement indécent, puisque la politesse exige qu'on ne le remarque pas (Aury, 1963 : VII).

<sup>10</sup> Cette métaphore se retrouve chez divers traductologues contemporains, notamment chez Claude Tatilon, pour qui traduire consiste à opérer « une sorte de transvasement de l'information » (Tatilon, 2003 : 118).

<sup>11</sup> Affirmation dont le manque de fondement saute aux yeux si on applique le même raisonnement à la langue d'arrivée : « Étant absente du texte de départ, la langue d'arrivée n'a pas à se trouver visible plus que de raison dans le texte d'arrivée ».

## EL PRINCIPITO...

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, muerto en 1944, en una misión de guerra y nacido el Lyon, Francia en el año 1900, nos entrega esta obra, un clásico de la literatura universal, el que por su estilo limpio y sencillo, nos lleva a evocar los más tiernos conceptos que existen en el alma de los seres humanos. Obra dirigida a los niños de todas las edades, nos permite recordar que todos lo hemos sido y como tales la IMAGINACIÓN, HONESTIDAD Y FRESCURA son valores que jamás deberíamos permitirnos perder.

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

# El Principito

EDITORIAL EPOCA, S. A.

Emperadores No. 185

México 13, D. F.

Antoine de Saint-Exupéry, auteur de « *El Principito* »...

Or cette invisibilité du traducteur entraîne à son tour, comme fâcheuse conséquence, l'impossibilité pour le lecteur de résoudre ce que la traductologue canadienne Barbara Folkart appelle « le conflit des énonciations » : dissimuler au lecteur le fait qu'il se trouve en présence, non d'un discours original, mais d'un discours rapporté, le prive des éléments de connaissance qui lui permettraient de résoudre les contradictions que présente presque inévitablement toute traduction qui ne se montre pas comme telle<sup>12</sup>. Ainsi, comment un enfant mexicain ne pourrait-il pas être déconcerté à la lecture des lignes suivantes, si on ne lui signale pas clairement et explicitement qu'il s'agit d'une traduction de l'italien, traduction

elle-même destinée à l'origine à des enfants espagnols :

*Puede sucederle, especialmente a quien posee un jardín o vive en las cercanías de un bosque, que encuentre a un pequeño erizo abandonado. No es difícil ayudarlo, si se observan algunas reglas fundamentales: nunca desinfectarlo, jamás nutrirlo con leche de vaca que no puede digerir, nunca abandonarlo cerca de una alberca vacía o en zanjas donde se pueda caer. Necesita nutrirse con carne picada de pollo o pavo, mez-*

<sup>12</sup> Voir, dans ce même numéro, l'article intitulé «La traducción o el arte de hacerse visible borrando las huellas de su presencia».

*clada con huevo y un poco de pan desmenuzado. Pero atención, nunca se debe poner en cautiverio a un erizo adulto: ¿podría ser una hembra con una camada que atender!* (Bempensante et Rubini, 1999: 51).

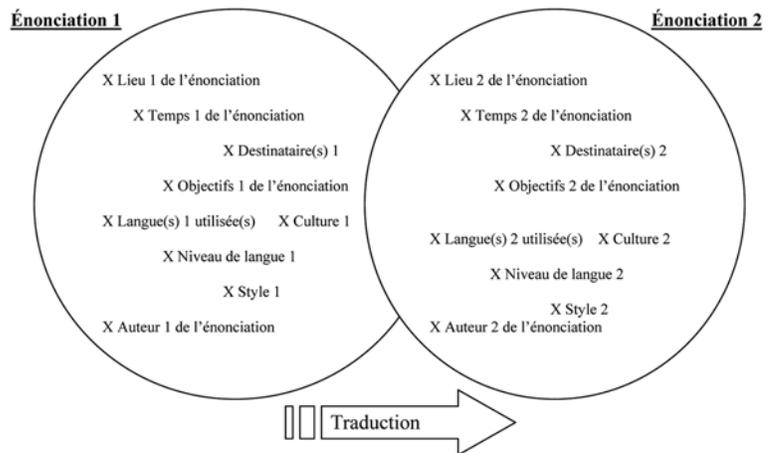
Ces recommandations ne seront certainement guère utiles à l'enfant mexicain, dans la mesure où, comme tout un chacun le sait (sauf l'enfant, justement !), le hérisson est absent, à l'état sauvage, du continent américain !

Disons, pour résumer, que concevoir la traduction comme la production d'un nouveau texte, « comme si » celui-ci avait été écrit directement par l'auteur du texte original dans la langue d'arrivée, entraîne comme premier corollaire l'effacement – plus ou moins volontaire et plus ou moins « réussi » – du traducteur ; cet effacement, à son tour, a pour fâcheuse conséquence l'impossibilité pour le lecteur d'identifier les différentes énonciations en présence – et parfois en contradiction – à l'intérieur du texte et, partant, de résoudre de façon satisfaisante d'éventuels conflits des énonciations. En matière de traduction, le mythe du « comme si » n'est donc pas seulement absurde, mais également néfaste, dans la mesure où il conduit à brouiller la communication en confondant les différentes « voix » qui parcourent les textes. D'où la nécessité d'une conception alternative de la traduction, plus réaliste et qui en même temps réhabilite le traducteur comme acteur à part entière de l'opération traduisante.

**Au-delà du « comme si » : pour une conception réaliste de la traduction, qui réhabilite le traducteur**

Réhabiliter le traducteur suppose, en même temps que l'on rejette le mythe du « comme si », que l'on accepte l'inévitable altérité du texte traduit. En effet, traduire ne consiste pas à « transvaser » un contenu hypostasié d'une langue dans une autre,

mais à reproduire un énoncé, non seulement dans une autre langue, mais aussi, de façon plus générale, dans une autre situation d'énonciation : comme l'affirme Maurice Pergnier, « en ré-émettant le message, [le traducteur] engendre une nouvelle situation d'émission et ré-énonce en fonction, non seulement d'une autre langue, mais aussi en fonction de nouvelles données situationnelles » (Pergnier, 1993 : 47). Autrement dit, traduire consiste à produire un discours rapporté dans une autre langue, selon le schéma :



Le processus de traduction comme passage d'une Énonciation 1 à une Énonciation 2

Ce schéma appelle quelques commentaires, en raison, notamment, de la mondialisation qui caractérise l'époque contemporaine : sous l'effet de l'homogénéisation croissante des conditions de vie, ainsi que sous celui des technologies de l'information et de la communication, les éléments de l'énonciation de départ (ou « énonciation 1 ») sembleraient avoir tendance à ressembler de plus en plus à ceux de l'énonciation d'arrivée (ou « énonciation 2 »). C'est ainsi qu'avec l'internet, qui rend possible la communication instantanée entre deux points quelconques du globe, les deux situations tendent à perdre leurs spécificités de temps et de lieu : dans le « village planétaire », tout le monde « vivrait dans un même temps, au même rythme et par conséquent dans un même espace » (McLuhan, 1989). Les destinataires, englobés au sein d'une culture planétaire de plus en plus homogène, tendent à posséder les mêmes connaissances et méconnaissances, les mêmes habitudes, les mêmes goûts, les mêmes façons de penser.

La langue elle-même n'échappe pas à ce phénomène, avec la diffusion inexorable de cette nouvelle *lingua franca* qu'est l'anglais de Babel.

Toutefois, cette apparente homogénéisation ne saurait nous cacher une fragmentation non moins marquée des conditions de vie dans un monde où les frontières, tant matérielles que culturelles, idéologiques et religieuses continuent à diviser les peuples, dans un monde où s'exaspèrent les différences de tous genres, non seulement entre pays riches et pays pauvres, mais aussi entre les diverses classes sociales d'un même pays, dans un monde où les guerres ne cessent d'opposer entre elles les nations, les régions, voire les tribus. Qui plus est, la mondialisation a donné naissance à sa propre négation : l'antimondialisme ou, dans sa version plus modérée, l'altermondialisme avec son slogan « D'autres mondes sont envisageables », auquel souscrivent aussi bien les antilibéraux que les anarchistes, les anticapitalistes que les souverainistes ou nationalistes, les localistes que les objecteurs de conscience, les écologistes, etc.

En tant qu'auteur d'un discours rapporté, le traducteur est obligé de tenir compte de cette double évolution : s'il doit connaître les éléments qui sont désormais partagés par la plupart des habitants du village planétaire, il doit également prêter la plus grande attention aux éléments qui ne cessent de les diviser ou de les différencier : sentiment de loyauté sociale ou d'appartenance nationale ou régionale, idéologies associées à chaque langue, à chaque histoire, à chaque culture. Par conséquent, une grave erreur qu'il lui faut à tout prix éviter consiste à traduire « comme si » tous les éléments de l'énonciation d'arrivée étaient désormais identiques à ceux de l'énonciation de départ – à l'exception de la langue... laquelle, à la longue, devrait bien finir par céder elle aussi à cette tendance, ce qui conduirait ni plus ni moins qu'à la disparition du traducteur !

Donnons un exemple concret de la manière dont peut être appliquée cette conception de la traduction en tant que discours rapporté, et des avantages qu'elle présente par rapport à la conception antérieure. Soit un guide touristique sur le Mexique, destiné à des touristes mexicains, et donc écrit en espagnol. Au chapitre consacré à la ville de Puebla figure une description des forts de Loreto et de Guadalupe, « *lugar en el cual, durante la batalla del 5 de mayo, las armas nacionales se cubrieron de gloria* ». Comment l'auteur de ce texte aurait-il tourné cette phrase, s'il l'avait écrite en français, et non en espagnol ? Question on ne peut plus absurde, dans la mesure où, précisément, la phrase est écrite en espagnol parce qu'adressée à des Mexicains et destinée à établir une sorte de connivence centrée autour du nationalisme<sup>13</sup> : connivence qui ne saurait être établie – de la même façon, tout au moins – entre un auteur mexicain et des touristes français ! Dans ces conditions, c'est au traducteur qu'il convient de prendre le relais de l'auteur, en affichant clairement son idéologie qui ne sera pas nécessairement la même que celle de l'auteur du texte original. Hormis l'explicitation obligatoire de l'année (« 5 mai 1862 »)<sup>14</sup>, le traducteur dispose de diverses possibilités afin de reformuler cette phrase, non seulement dans une autre langue, mais aussi à l'intention d'un autre public<sup>15</sup>. Quelle que soit la formulation retenue, il est essentiel de souligner qu'un touriste français n'est pas un touriste mexicain qui, au lieu de parler l'espagnol, parlerait le français !

Quelles sont donc les avantages de cette conception de la traduction comme discours rapporté, par rapport à la conception traditionnelle du « comme si » ?

---

13 nationalisme dont l'un des ingrédients est, précisément, l'espagnol du Mexique!

14 étant donné que le public français ignore généralement tout de cette bataille.

15 Parmi la gamme des possibilités entendues *in situ* de la bouche de guides (mexicains ou français) s'adressant à des touristes français, en voici quelques-unes : « la bataille du 5 mai 1862, dont les Mexicains ne sont pas peu fiers, pour avoir mis en déroute une armée française » (c'est moi qui souligne, J.H.) ; « la bataille du 5 mai 1862, contre Napoléon III » ; « la bataille du 5 mai 1862 contre l'armée française, que nous autres Mexicains avons transformée en fête nationale » ; « la bataille du 5 mai 1862, contre une armée étrangère » ; « la bataille du 5 mai 1862 contre les zouaves de Napoléon III » ; etc. Comme on le voit, pour décrire un même phénomène historique face à un même destinataire, l'idéologie de chacun s'exprime parfois de façon fort différente.

1. Le traducteur cesse d'être l'esclave d'un autre mythe, celui de la « fidélité au texte original » – ou, pis encore, de la fidélité à « ce que l'auteur a voulu dire » (comme si une quelconque certitude était possible en la matière), d'autant plus que, comme nous l'avons vu, « ce que l'auteur a voulu dire » est inséparable des autres paramètres de l'énonciation – y compris, bien entendu, la langue dans laquelle il l'a dit. Seul un traducteur ou lecteur naïf peut s'imaginer que les idées flottent en l'air et sont susceptibles de s'incarner dans telle ou telle langue, comme s'il s'agissait de la révélation de la parole divine<sup>16</sup>.

2. Cette conception réhabilite le traducteur en tant qu'auteur à part entière d'un discours rapporté, avec toute la responsabilité que cela suppose : cessant d'être l'ombre insaisissable de l'auteur qu'il traduit, le traducteur se présente dès lors avec sa propre personnalité. Ceci permet au lecteur de demeurer à tout moment conscient du fait qu'il ne lit pas une œuvre originale, mais bien un discours rapporté – rapporté par quelqu'un d'autre, à une autre moment, en un autre lieu, pour d'autres destinataires, avec d'autres intentions, etc. La note du traducteur cesse de constituer une intervention « honteuse » et devient comparable au *Verfremdungseffekt* (effet de distanciation) de Bertolt Brecht, dramaturge allemand qui prétendait rompre avec l'illusion théâtrale et inviter le spectateur à la réflexion : par l'usage de panneaux portant des maximes, d'apartés à l'intention du public pour commenter la pièce, d'intermèdes chantés, etc., il voulait forcer le spectateur à adopter un regard critique. Selon Brecht, le rôle de l'acteur consistait plus à raconter qu'à incarner, à susciter la réflexion et le jugement plutôt que l'identification.

Il est vrai que dans la traduction dite « couverte » ou « illusionniste », le traducteur n'a pas à manifester sa présence à chaque page et qu'on ne saurait oublier, comme le signale Claude Tatilon, qu'il est avant tout au service de l'auteur qu'il traduit (Tatilon, 2003); toutefois, de même que dans le théâtre de Brecht ou dans les jeux enfantins, le lecteur d'une œuvre traduite doit être conscient qu'il se trouve dans un théâtre et non dans le monde réel.

Car la supercherie commence dès lors que le lecteur en vient à se persuader qu'il se trouve face à une œuvre originale alors qu'il ne s'agit que d'une copie – quels que puissent d'ailleurs en être les mérites.

3. Un autre avantage de cette conception de la traduction en tant que discours rapporté, consiste en ce que celle-ci cesse d'être une opération strictement linguistique pour devenir une opération d'ordre pragmatique et sociolinguistique, puisqu'elle réintroduit la dimension énonciative de la traduction. Selon cette conception, en effet, il ne saurait s'agir de traduire en espagnol, en allemand ou en anglais, mais dans la (ou les) langue(s) que comprend le destinataire. Ce qui permet de résoudre certains problèmes qui n'avaient pas de solution dans la perspective strictement linguistique de la traduction : ainsi, lorsque dans un texte original en une langue A figure une citation en une langue B, faut-il traduire cette citation ou la conserver dans la langue B ? Par exemple, si dans un texte en français figure une citation en latin, celle-ci devra-t-elle être traduite en espagnol ou être conservée en latin ? Pour les tenants de la conception de la traduction comme discours rapporté, la réponse est claire: si le nouveau destinataire comprend le latin, la citation devra être conservée dans cette langue ; si ce n'est pas le cas, elle devra être traduite dans la langue qu'il comprend.

En définitive, le traducteur qui adopte cette perspective n'aura plus à se poser la question absurde de savoir, par exemple, comment Molière aurait écrit *Le Misanthrope* s'il avait été mexicain; il se posera la question, beaucoup plus réaliste: comment (c'est-à-dire dans quelle langue, selon quel niveau de langue, dans quel style et en ayant recours à quelles adaptations culturelles) dois-je, en tant que traducteur du XXI<sup>e</sup> siècle, présenter à mes destinataires mexicains, possédant telles et telles caractéristiques socio-culturelles, et en fonction de tels ou tels objectifs que je poursuis vis-à-vis d'eux, l'œuvre qu'écrivit Molière dans la France du XVII<sup>e</sup> siècle à l'intention de la cour du roi Louis XVI ?

Un problème que pose inévitablement une telle conception est celui de savoir si, et jusqu'à quel

---

<sup>16</sup> Affirmation qui met à mal, entre autres, le concept de la « déverbalisation » soutenu par la théorie interprétative de la traduction (cf. Ladmiral, 2005).

point, le traducteur a tout loisir de rapporter le discours original comme bon lui semble – de la même manière que, par exemple, un directeur de théâtre peut représenter une œuvre selon son inspiration personnelle.

La réponse est « non », pour deux raisons essentielles :

1. Parce qu'il doit adapter sa traduction aux paramètres de la nouvelle situation d'énonciation ; par exemple, les caractéristiques socio-culturelles de son (ses) nouveau(x) destinataire(s), de même que les objectifs qu'il poursuit à leur égard à travers le texte d'arrivée, lui dictent le choix de certaines orientations quant au type et au niveau de langue à adopter, ainsi qu'au style à utiliser.

2. Parce que le traducteur travaille toujours pour un donneur d'ouvrage, lequel possède certaines attentes qui devront être satisfaites dans le texte d'arrivée.

### **Quelques implications de cette conception pour l'enseignement de la traduction**

L'enseignement traditionnel de la traduction, qui s'appuie sur des bases essentiellement linguistiques, fait intervenir un important degré de subjectivité. Défendre une conception de la traduction comme discours rapporté permet de réduire considérablement cette part de subjectivité.

Quelles sont, dans cette optique, les principales étapes à mettre en place dans un cours de traduction ?

1. Établir un profil du discours de départ, tenant compte des principaux paramètres de l'acte d'énonciation original : qui s'adresse à qui, dans quelle situation d'énonciation (temps, lieu, circonstances, intentions, etc.) ?

2. Imaginer un donneur d'ouvrage intéressé à la traduction d'un texte donné et l'interviewer. Dans la situation pédagogique, il est clair que l'on ne saurait compter sur la collaboration d'un authentique donneur d'ouvrage. Afin de remédier à ce manque, on peut demander aux étudiants d'imaginer un donneur d'ouvrage, étant entendu que celui-ci devra posséder certaines caractéristiques en rapport étroit avec le texte à traduire : en effet, le donneur

d'ouvrage est toujours une personne qui entretient une relation privilégiée avec le texte dont il demande la traduction (il peut en être l'auteur, le – ou un – destinataire, ou encore un intermédiaire dans la circulation sociale de ce texte) : personne ne supporte les frais de traduction d'un texte s'il n'entretient pas cette relation privilégiée avec lui. Soulignons que dans la situation pédagogique le client ne saurait être l'enseignant, ce qui reviendrait à imposer à ce dernier un rôle préétabli et immuable. Il devra s'agir d'un personnage fictif, quoique doté de caractéristiques personnelles et socio-culturelles compatibles avec celles du texte à traduire.

3. À partir de l'interview de ce donneur d'ouvrage imaginaire, les étudiants devront établir les paramètres de la nouvelle situation d'énonciation, à l'intérieur de laquelle le nouveau texte sera appelé à s'inscrire de façon cohérente. En d'autres termes, l'interview doit fournir aux étudiants les données suffisantes et nécessaires pour qu'ils puissent transformer le profil de départ en un profil d'arrivée.

4. Ce profil d'arrivée doit être conçu comme un ensemble d'instructions devant permettre au traducteur de rédiger un nouveau texte. L'étape suivante consistera donc à rédiger ce nouveau texte, compte tenu de ces instructions : plus celles-ci auront été établies de façon précise, plus il lui sera facile de rédiger le texte d'arrivée.

5. Enfin, le rôle de l'enseignant ne consistera plus à juger la traduction en fonction de critères exclusivement linguistiques, mais sur la base du profil d'arrivée (non sans avoir vérifié au préalable la cohérence de celui-ci par rapport au profil de départ, aussi bien que par rapport aux données fournies par l'interview du donneur d'ouvrage imaginaire). L'évaluation de la traduction y gagnera en objectivité : ainsi, les éventuelles déviations par rapport à la langue standard (la « langue du dictionnaire »), loin d'être blâmées *a priori*, pourront être justifiées dans la mesure où elles auront été prévues par le profil d'arrivée. Par exemple, si le destinataire de la traduction est une personne de telle ou telle région ou milieu socio-culturel, le lexique, les expressions et constructions grammaticales devront s'adapter à ses caractéristiques, et non à celles qui sont fixées, une fois pour toutes, par l'Académie Française ou la *Real Academia de la Lengua Española*.

## Conclusion

Concevoir la traduction en tant que discours rapporté permet au traducteur de sortir du royaume des ombres dans lequel le maintenait prisonnier le mythe du « comme si », avec son inséparable corollaire, le mythe de la « fidélité au texte original ». En effet, comme l'affirme Barbara Folkart, « le discours de la fidélité ferait de la traduction [...] une simple réplique déterminée uniquement par l' 'Original' » (Folkart, 1991: 11) : une fois le traducteur disparu, la traduction devient un simple reflet sans miroir. Or, « comme tous les vœux pieux, écrit encore Barbara Folkart, le mythe de la fidélité et de l'équivalence, le topos de l'effacement du traducteur ont ceci de

très néfaste qu'ils occultent le réel » (1991: 11), interdisant au lecteur de résoudre correctement l'inévitable « conflit des énonciations ». En revanche, la conception de la traduction comme discours rapporté conduit à attribuer au traducteur un rôle clé, en tant que responsable de l'articulation de deux énonciations (la sienne et celle de l'auteur du texte original) ; en cas de conflit, le fait de savoir qu'il s'agit d'une ré-énonciation permet au lecteur de s'orienter vers une solution réaliste. En ce sens, la conception de la traduction comme discours rapporté constitue une invitation à combattre la « piraterie intellectuelle » tout en réhabilitant la réalité de la traduction et du traducteur. ■

## Références

- Aury, Dominique, « Préface » à Mounin, Georges (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris, pp. VII-XII.
- Bempensante, Andrea, et Rubini, Ira (1999). *El extraordinario mundo de los cachorros en Europa*. Editorial Diana / Edivisión Compañía Editorial, México D.F.
- Carr, Edward H. (1988 - 1<sup>ère</sup> éd. : 1961). *Qu'est-ce que l'histoire ?* Paris, La Découverte.
- Chávez, Isauro, « El bilingüismo en San Miguel Tzinacapan », in Almeida Acosta, Eduardo et Sánchez Díaz de Rivera, Ma. Eugenia (sous la direction de) (2001). *Conocimiento y acción en Tzinacapan. Autobiografías razonadas*. Universidad Iberoamericana Golfo Centro / Universidad Veracruzana / Universidad Autónoma del Estado de México, Puebla, México, pp. 179-189.
- De Pietro, Jean-François (1988). « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et société* 43, pp. 65-88.
- Folkart, Barbara (1991). *Le conflit des énonciations. Traduction et discours rapporté*. Montréal, Les Éditions Balzac.
- Ladmiral, Jean-René (2005). « Le 'salto mortale de la déverbalisation' » *Meta*, Vol. 50, No. 2, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 473-487.
- McLuhan, Marshall (1989). *The Global Village, Transformations in World Life and Media in the 21st Century*, Oxford University Press, New-York.
- Melman, Charles (2001), in VV.AA., *Quartier Lacan : Témoignages sur Jacques Lacan*, L'Espace Analytique, Denoël, Paris.
- Pergnier, Maurice (1993). *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, Presses Universitaires de Lille, Lille.
- Rubin, Joan (1962). « Bilingualism in Paraguay », *Anthropological Linguistics* 4, No. 1, pp. 52-58.
- Rubin, Joan (1968). « Language and Education in Paraguay », in Fishman, J.A., Ferguson, C.A. & Das Gupta (sous la direction de), *Language Problems of the Developing Nations*, New York, Wiley.
- Schleiermacher, Friedrich (1813), « Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens – Des différentes méthodes du traduire », in BERMAN, Antoine et al. (1985). *Les tours de Babel*, Éditions Transnational-Europ Reppress, Mauvezin, pp. 277-347.

- Schmutz, Jacob (2006). « Épistémologie de la fiction : Thomas Hobbes et Hans Vaihinger ». *Les études philosophiques*, 2006/4, No. 79, pp. 517-535. Disponible en ligne à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-les-etudes-philosophiques-2006-4-page-517.htm> [consulté le 19 octobre 2011].
- Tatilon, Claude (2003). « Traduction : une perspective fonctionnaliste », *La linguistique* 1/2003 (Vol. 39), p. 109-118. Disponible en ligne à l'adresse : [www.cairn.info/revue-la-linguistique-2003-1-page-109.htm](http://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2003-1-page-109.htm) [consulté le 19 octobre 2011].
- Todorov, Tzvetan (1985). "Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie", in J. Bennani *et al.*, *Du Bilinguisme*, Denoël, Paris.
- Vaihinger, Hans (1911). *Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus, mit einem Anhang über Kant und Nietzsche*. Berlin.
- Vinay, Jean-Paul (1968). « La traduction humaine », in André Martinet (sous la direction de), *Le langage*, Éditions Gallimard. Encyclopédie de La Pléiade, Paris, pp. 729-757.