

María Teresa Celada

*Un programa de español
en la televisión brasileña*

Departamento de Letras Modernas
Facultad de Filosofía, Letras
y Ciencias Humanas
Universidad de São Paulo

1. La propuesta

En abril de 1993, el canal 2 de televisión del Estado de São Paulo, llamaba a la profesora Neide Maia González, de la Universidad de São Paulo, y le proponía la confección de los textos básicos para la presentación y adaptación de una serie de 65 programas de enseñanza de español. Dicha serie había sido producida por la Radio y Televisión Española y la Universidad de Salamanca en uno de los gestos de conmemoración de los 500 años del descubrimiento de América¹. La profesora González, cuya lengua materna es el portugués, conoce a fondo “la lengua brasileña” y “la lengua española” y, dentro del campo que se denomina estudios contrastivos, conoce los lugares de contacto y de conflicto entre ambas lenguas. Ella creyó necesario formar un pequeño equipo que nuclease hispanoamericanos con conocimientos sobre lo que se denomina el “español de América” y con una reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje. Para ello, invitó a dos de sus compañeros de trabajo en la universidad: a la profesora María Zulma Kulikowski, una argentina de la provincia de Córdoba, y a mí, una porteña.²

1. Cabe agregar que dicho curso se realizó con la colaboración del Ministerio de Asuntos Exteriores y bajo los auspicios del Consejo de Europa.

2. Aprovecho para aclarar que el presente texto, abocado -como ya lo veremos- a la reflexión sobre el funcionamiento metafórico del lenguaje (reflexión que desarrollo actualmente desde un punto de vista diferente en la elaboración de mi tesis de

Para entender mejor el carácter de la propuesta, intentaré presentar brevemente al canal 2 o "TV Cultura", como también se lo conoce. Se trata de una emisora perteneciente a la Fundación Padre Anchieta, Centro Paulista de Radio y TV Educativas, una fundación de derecho privado subvencionada por el gobierno del Estado de São Paulo y que tiene una dirección autónoma a cargo de un consejo de curadores y un directorio ejecutivo. No se trata, entonces, de una TV "estadual"³, pues las decisiones no son tomadas en el ámbito del gobierno del Estado de São Paulo, pero tampoco de una una TV comercial. Originariamente se definió como una televisión educativa y, de hecho, lleva esta marca en su nombre. Actualmente, de acuerdo con lo que comentaba en una charla informal Gregório Bacic, quien fue director general del programa de español al que aquí nos dedicamos, se define fundamentalmente como una *televisión pública*, sobre todo, a partir del hecho de que la expresión "televisión educativa" se ha ido cargando en los últimos años con el peso de la imagen de una cultura oficial. Es que hay una serie de televisiones educativas en otros estados del país, en casi todos los casos ligadas al Estado -federal o "estadual"- que se dirigen bajo el régimen de lo que en Brasil se denomina "funcionalismo público", como si fueran reparticiones públicas. Su efecto más claro es un ritmo y un tono "burocráticos", lo que ha dado como resultado la identificación de la televisión educativa con lo pesado y lo aburrido.

El alcance de la transmisión de la TV Cultura cubre todo el Estado de São Paulo y, desde mediados del 93, la emisora transmite por satélite, lo que significa que puede ser sintonizada en todo el país y en las zonas fronterizas de los países limítrofes, en especial los del sur: Argentina, Paraguay, Uruguay.

El canal cuenta con una tradición en cursos de lengua: inglés, francés, italiano, alemán y, desde hace muy poco, español. Dentro de esta tradición la costumbre ha sido, en el caso de los programas comprados en el exterior, introducir un presentador brasileño que comente y trabaje "las estructuras de la lengua" tratadas en el programa extranjero.

doctorado), se nutre, en diferentes momentos y no meramente en el del relato de la experiencia, del trabajo grupal realizado junto a las profesoras Zulma y Neide, tarea que para mí resultó marcante.

3. Recuerdo que Brasil está dividido políticamente en estados. A dicho espacio me refiero cuando, en este texto, digo "estado" y "estadual".

Claro que en el caso particular del curso de español -refería el propio Bacic- habría resultado muy sencillo mandar al aire directamente el programa adquirido en España pues, por el hecho de tratarse de una lengua cercana, cualquier telespectador habría podido absorber algo de lo tratado en el mismo. Pero la emisora consideraba que esto representaba muy poco. Es que, además, sus gestiones coincidían con algunos pasos dados a partir del Tratado del Mercosur en función de la modificación de la estructura curricular que prevé la enseñanza de los idiomas oficiales del tratado a través de los Sistemas Educativos de cada uno de los países que lo integran. Esta modificación plantea como primer gran problema el de la formación de profesores, tanto en los países de habla hispana como en Brasil. Y en Brasil este problema acarrea otro: el de la formación de los profesores de español orientada hacia las variedades que se hablan en América Latina.⁴

Nuestro trabajo -tratando de reproducir la presentación que realizó Bacic en calidad de director general ante la jefa del Departamento de Producción de Programas Educativos, Sra. Nádia Hatori- debía centrarse en "tender un puente" entre el español hablado en España (del cual trataba el programa comprado) y el español hablado en América Latina, atendiendo especialmente a las variaciones lingüísticas no sólo de los países integrantes del tratado, sino de América Latina en general. Claro que se trataba de poner un cierto énfasis en la lengua hablada no sólo

4. Poco se comenta o se difunde con respecto a las gestiones concretas realizadas en función de esta modificación curricular. De hecho, sabemos que existe un protocolo de intenciones firmado en la ciudad de Brasilia el 13 de diciembre de 1991. En este documento, redactado en el espíritu de una voluntad integracionista entre los Estados Partes del Mercosur, se afirma "El interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur -español y portugués- a través de los Sistemas Educativos; formales, no formales e informales." Y en el "Plan trienal para el sector educación en el contexto del Mercosur", un documento de junio de 1992, dentro del apartado dedicado al programa "Formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración", se reitera el objetivo de implementar la enseñanza del español y del portugués. Esto ha generado ciertos movimientos y, en algunos casos, decisiones y hasta trabajo concreto (a niveles ministeriales y de iniciativa pública o privada) en función de cubrir la necesidad de formar profesores. Ahora bien, lo que sin duda constituye un hecho, -que no deriva directamente de las declaraciones enunciadas en el tratado, sino del proceso concreto de intercambio comercial e industrial- es el aumento de la demanda de la lengua española en Brasil: "La necesidad de entender bien el idioma de los países que integran el Mercosur a la hora de cerrar un negocio ha aumentado la demanda de cursos de español en Brasil." Así comienza el artículo "Não basta oportunhol", publicado en la revista *Mercosul*, n. 17, agosto de 1993, p. 66.

en los países geográficamente más cercanos a Brasil, como Colombia, Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, sino también en los que, a pesar de la distancia geográfica, tienen una presencia fuerte en el referencial brasileño, como es el caso de México. Ahora bien, de lo que no se trataba -según lo que sintetizaba el equipo de la emisora- era de enseñar el español de Honduras o el español de Ecuador o el de la Argentina, sino de hacer un comentario histórico, cultural y lingüístico sobre los diversos españoles hablados en América Latina. Y agregaba que éste era el primer programa dentro de una serie de cursos de español concebida en función de "acercarnos a los vecinos latinoamericanos", a los cuales -a pesar de las cuestiones históricas, políticas, culturales que nos unen- durante mucho tiempo les hemos dado la espalda.⁵

Se trataba entonces -para que podamos, de una vez, poner manos a la obra- de realizar textos básicos a partir de los cuales se elaborasen los guiones. El tiempo de nuestra intervención, es decir, del *complemento* a la serie original, era de cinco minutos, con lo cual cada capítulo llegó a tener una duración media de quince minutos.

La propuesta, sin duda, era valiosa y cautivante. Claro que ...

Problemas siempre hay

El proyecto del canal de televisión, es preciso decirlo, se internaba en la selva de dos tradiciones, una más espesa que la otra. La de la relación del portugués con la lengua española, cuyo rasgo más significativo tal vez esté dado por la relación de cercanía que existe entre ambas lenguas: los imaginarios recíprocos de transparencia han asociado la adquisición de una y otra lengua a una especie de "facilismo" y al consiguiente menosprecio de la necesidad de estudiarlas. Y también -decíamos- a la selva de la otra relación: la del español con el español, que será aquí nuestro objeto de preocupación central.

El trabajo no nos resultó tan difícil por el lado de la relación entre el portugués y el español. Algunas decisiones iniciales resultaron claves y directrices. Apoyándonos en "la transparencia" entre las dos lenguas,

5. Esta expresión se identifica con una necesidad muchas veces señalada por los brasileños y que, habitualmente, se manifiesta a través de un lamento: conocemos tan mal a nuestros vecinos latinoamericanos ...

la lengua del programa complemento fue el español y, en este sentido, la emisora introdujo una innovación: la presentadora no era una brasileña (como lo había sido en series de otras lenguas), sino una hablante nativa de español: una porteña.⁶ Otra directriz básica fue trabajar en los lugares de mayor interferencia y dificultad entre las dos lenguas, hecho que el programa realizado en España, por dirigirse a un público amplio, no contemplaba. Así, para dar un ejemplo, algunos programas o momentos de la serie estuvieron dedicados a los pronombres clíticos del español, que constituyen un punto conflictivo en la adquisición de la lengua española por parte de un hablante de portugués. Este gesto, como otros tantos practicados en la misma dirección, tenía sus implicaciones: reafirmar las diferencias materiales de las dos lenguas.

En dos de los programas de la serie se presentaron, además, algunos ejemplos del "portuñol" de la región de la frontera con Paraguay. El fenómeno se presentó como un hecho y se trató de ubicarlo en el ambiente que lo configura. Pero también se hizo mención al portuñol que no corresponde propiamente a lo que se define como "lengua de frontera". Así, aludimos a aquel portuñol que se escucha en otros ambientes: en el contacto que se establece entre los brasileños y la gran cantidad de argentinos que en los últimos años pasan sus vacaciones en las playas brasileñas; en algunas propagandas de la televisión brasileña en las cuales se lo utiliza, etc.

Ahora bien, hay algo que se deriva de lo expuesto y que merece ser explicitado: la decisión de "legitimar" el portuñol no se mezcló con la de afirmar la necesidad de mantener la diferencia entre las dos lenguas. Fueron decisiones separadas, distintas.

Pero volvamos ahora a lo que hemos caracterizado como la relación del español con el español. Lo primero que cabría decir es que la propuesta original de la emisora brasileña significaba, en sí misma, un gesto político que venía a inscribirse de algún modo en una vieja controversia: la que según Borges se da entre la fuerza casi inevitable que cree en lo fundamental del idioma y postula lo perfecto del mismo y lo que esta misma fuerza considera una impía inutilidad: la refacción.⁷

6. Ya en el primer encuentro con el equipo de televisión fui indicada para representar este papel y poco tiempo después era la presentadora de "Viaje al español", nombre de la serie original española que la TV Cultura conservó para el programa como un todo.
7. Cfr. "El idioma de los argentinos" en Borges, J.L. y Clemente, J.E., *El lenguaje de Buenos Aires*. Buenos Aires, Emecé, 1973.

Cabe, entonces, que nos preguntemos sobre la naturaleza de la inscripción que planteamos. El proyecto, sobre todo si tenemos en cuenta el alcance propio de un medio de comunicación como la televisión, tomaba partido y, de alguna manera, legitimaba la diferencia, la diversidad, la versatilidad de una lengua. De hecho, podemos llegar a decir que el programa se disponía a mostrar cómo en una lengua "geográficamente" tan extensa como el español -hecho que resulta impactante en el imaginario de cualquier hablante- se hiperboliza, se lleva al extremo lo que existe en toda lengua: la variación. "El español hablado en América", un objeto complejo estudiado en los libros, en las instituciones académicas -y existen varios textos clásicos abocados a su estudio-, era objeto de una legitimación muy particular: debía filtrarse por una refinada tecnología para alcanzar el espacio de la pantalla televisiva.

Para tres profesoras de lengua y tres estudiosas del funcionamiento del lenguaje, la idea del canal de televisión representaba un desafío con varias aristas. Se trataba, entonces, de alcanzar una buena resolución para la serie de problemas que el propio objeto planteaba.

En primer lugar, hay que recordar que un programa de lengua implica la divulgación de un saber *de la lengua* que entraña un saber *sobre la lengua*: el concepto de lengua, de su funcionamiento, del sujeto del lenguaje, etc. Y esto presenta un riesgo conocido. Como plantea Jacqueline Authier-Revuz, existen una serie de textos que se pueden caracterizar como pertenecientes al "discurso de la divulgación científica", cuya configuración esencial es la producción de un discurso que se apoya en el lugar fantasmático de un pensamiento que el propio acto de enunciación presenta como absoluto y como anterior a la palabra y que, por el hecho de someterse al "acto de comunicación" que esa enunciación supone, sufriría una degradación.⁸ En nuestro caso, en el que debíamos encarar la trasmisión de un saber en un medio absolutamente nuevo como lo era la televisión, podía caerse en ese lugar de enunciación. No era nada difícil; sobre todo si pensamos en el poder -y aquí hablo como una simple telespectadora- que, frecuentemente, le atribuimos a este medio. Como dice mi amigo Eduardo Rinesi, la televisión a menudo nos inquieta pues, muchas veces, le imputamos "una lógica implacable que todo lo incorpora, lo devora y lo trastoca".⁹

8. Cfr. Authier-Revuz, J., "Dialogisme et vulgarisation scientifique", *DISCOSS*, 1, 1985, pp. 117-122.

Esta relación tensa con nuestro instrumento, la televisión, pasó a ser un componente de nuestra producción y de nuestro principal esfuerzo: no simplificar ni reducir el conocimiento, víctimas del facilismo de una "traducción" que reduce y adelgaza el saber. Pero tampoco, claro, sacrificar las necesidades y condiciones del lenguaje televisivo.

Dichas condiciones, ya desde el vamos, nos imponían evitar el pizarrón, la tiza y la figura de un profesor que hablase impartiendo saber desde un lugar absoluto. Esto nos obligaba -y, es necesario decirlo, también nos ayudaba- a evitar ciertos tics de lo que podría caracterizarse como una higiene de la pedagogía de lenguas o de las gramáticas tradicionales: gestos que borran las indeterminaciones y ambigüedades, despliegan tablas de flexiones alineadas de manera impecable y plantean excepciones o las anulan, según los casos.

A esta serie de condiciones se sumaba la necesidad de cumplir otra que el equipo de producción del canal nos exigía de manera implacable: que dejásemos todas las marcas que garantizaran el efecto de inteligibilidad.¹⁰ De hecho, uno de los principios sobre los cuales se insistía era el de respetar el poder de síntesis, de claridad y de que "nada quedara suelto". Las frases deben ser breves y directas, se repetía. El desarrollo de los argumentos no debe ser largo. El telespectador, que no siempre es un alumno que está siguiendo el curso sino una figura esporádica y curiosa que prende el televisor en el medio del programa, no puede quedarse sin entender.¹¹

9. Cfr. Rinesi, E., *Mariano*. Buenos Aires, La Marca, Colección Estrellas, 1992.

O, como más o menos decía Arthur, otro amigo, que hacía un buen tiempo que no iba a la cancha y escuchaba el ruido del puntapié dado a la pelota cuando el jugador la pateaba, la televisión ensordece las vibraciones del otro espectáculo: el que se da en la cancha y, controlando la dirección de la mirada, recorta y produce la ficción de un espectáculo diferente. Con relación a esto, considero relevante destacar que, recientemente, he descubierto en la TV Cultura una serie de propagandas destinadas a hacer visible este efecto. Ellas pregonan la diferencia entre ir al cine y ver una película por televisión, entre ir al circo y ver una función por la tele. Hago esta observación en virtud de indicar la calidad de trabajo y la postura ético-profesional de la emisora, con la cual tuve el enorme placer de trabajar.

10. Solamente cuando los programas fueron puestos en el aire entendimos la necesidad de este celo.

11. Como explicaba Bacic, mientras en la televisión comercial el objetivo es llegar al máximo número de personas al mismo tiempo -piénsese que los espacios cuestan dinero y son de un determinado anunciante: el que vende tal o cual manteca, tal o cual caldito- la televisión pública no se plantea el querer hablar a todos al mismo tiempo. Pretende,

Todo esto tenía sus incidencias con respecto a la idea de divulgación de un saber que acabo de plantear. Para nosotras, el hecho de tener que llegar a un público amplio, esparcido por un Brasil no menos amplio, no podía derivar en una identificación que reprodujera una especie de "sentido común" sobre la lengua o el lenguaje y que desdibujara la especificidad de nuestra reflexión.

En un comienzo, esto nos llevó a pensar que una solución podía estar en producir una clara delimitación de dos posiciones de enunciación. Para ello, habíamos concebido una presentadora que tenía un doble. Dentro de un diálogo teatral, el doble, cuya figura era la imagen reducida en la pantalla de la propia presentadora, tenía una personalidad bien diferenciada: iba a representar la voz de un hablante común de español, con todas las reacciones y dudas que se dan en el plano del imaginario con respecto a la propia lengua. La presentadora, por su parte, iba a representar definitivamente el lugar del saber, de la voz tranquilizadora que explica, que resuelve, que aclara, que cita los libros. Pero este proyecto tuvo que dejarse de lado porque suponía una gran inversión de tiempo tanto en función de preparación de la presentadora como, por los esfuerzos técnicos que implicaba, en función de las sesiones de grabación. Esta y otras razones nos obligaron a ir dándole forma a una figura más flexible.

En un primer momento, nos parecía imprescindible evitar la monopolización de la voz en manos de una porteña.¹² Una posible vía para ello era citar hispanohablantes de diversos lugares. Ahora bien, no resultaba nada fácil montar "situaciones" dado que, en función de la calidad

sí, atender ciertas áreas de espectadores en un momento y ciertas áreas en otro, tratando, en cada uno de los casos, de alcanzar la mayor cantidad posible de audiencia dentro de cada grupo.

Los cursos de lenguas tienen un público específico que la emisora no se ha dedicado a investigar, pero sobre el cual obtiene algunas pistas a través de las diversas vías en que el mismo se manifiesta. Pero, aunque se trate de un público específico, sigue siendo un público con los hábitos de la televisión comercial y está acostumbrado, por lo tanto, a la fragmentación y a la interrupción constantes, entre otras cosas. A esto se suma el problema de la escolaridad -en Brasil no es un problema menor- que debe tenerse en cuenta en la producción del lenguaje televisivo.

12. Para una porteña yeísta y que vosea, como es mi caso y el de casi todos los porteños, las cosas no resultaban tan fáciles, sobre todo si se piensa en la recurrencia de los juicios que se pronuncian acerca de la mayor o menor belleza de ciertas pronunciaciones y en

televisiva, el canal no aceptaba grabar escenas de una cierta complejidad sino con actores. Y el problema es que debían ser actores hispanohablantes que estuvieran en São Paulo, con lo cual nuestro campo de acción se reducía mucho.¹³ La cita de fragmentos de películas, que se ofrecía como otra posible solución, por problemas técnicos o relativos a derechos autorales, también se convirtió en un recurso complicado.

Por eso nos vimos obligadas a hacer que el lugar de enunciación de la presentadora fuese cobrando otras dimensiones: que llevase la marca de fragmentos de otros discursos bajo la forma del discurso directo libre -y esto se hizo siempre que se pudo y cada vez más- y del discurso indirecto e indirecto libre; que, en un acto de anticipación, desdoblase o adivinase el pensamiento del telespectador; y que, además, se cargase de diferentes "tonos", convocando o evocando la pluralidad de voces y sentidos que se dan en el espacio de producción del español llamado "rioplatense". Además de que introdujera en estilo directo voces de otros hispanohablantes contando, narrando o comentando cómo se dice algo en su país o su región y de que citara fragmentos de textos periodísticos, de propagandas, dichos, expresiones de otros lugares. La presentadora

la fuerza de esa especie de "neutralidad" alcanzada por otras pronunciaciones o por formas de tratamiento, como es el caso del "tú", neutralidad que es un poco el efecto de la fuerza de lo que es mayoritario o de lo que abunda.

Tal vez resulte representativo mencionar el caso de un alumno brasileño de tercer año de la carrera de Letras que habla un español claramente rioplatense, pues se trata de la lengua materna de su madre, y que, frente a las indicaciones que yo le hacía en función de darle una mayor coherencia a su variante (coherencia de tono, de léxico, de pronunciación difícil de lograr entre nuestros alumnos) me respondió diciendo que, la verdad, es que él prefería hablar un español más neutro. Le pregunté qué era para él un español neutro. Me dijo, el colombiano por ejemplo, que dicen que es el más parecido al de España. Semejante argumento indica que su imaginario tiene, sin duda, fuertes raíces en la legitimación histórica de un ideal de lengua.

13. En este momento, que es el momento de la reflexión y de la distancia, me doy cuenta de por qué nos costó aceptar esta dificultad. El llamado abordaje comunicativo, cuya repercusión en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera ha sido fundamental en los últimos años, ha operado una especie de legitimización del recurso de las situaciones comunicativas y ha logrado el efecto de consagrarlas en tanto metodología didáctica. Como profesoras, en aquel momento, nos resultó difícil deshacernos de esa imagen que ejerce poder y autoridad en el proceso de elaboración de material. Pero no es aquí el lugar para discutir la validez de estos métodos o la necesidad de recurrir parcial o totalmente a ellos cuando se enseña una lengua. (Para un análisis pormenorizado de algunos de sus presupuestos, *vide* Franzoni, P. H., *Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.)

se convirtió, para ello, en una cantante circunstancial de fragmentos de canciones, en una narradora de chistes o cuentos, de recuerdos y, en algunos casos, en personaje de determinadas situaciones. Por otra parte, el hecho de que siempre tratásemos de evitar los nombres de la gramática y de no utilizar su metalenguaje desplegó otra faceta en ese espacio de enunciación: la presentadora, o anticipando al telespectador o citando al hablante común, comentaba el funcionamiento -las dificultades, la falta de lógica, los "porque sí"- de la lengua.

Transportábamos así la figura del actor que el profesor despliega en el escenario de la clase de una escuela, de una facultad, de un instituto a otro escenario: el que enfocan las cámaras de televisión. Y esto permitía operar una transformación: acentuábamos los matices y desdoblamientos de esa figura, haciéndolos más visibles y, con frecuencia, más audaces. En algunos casos, hasta la obligábamos a asumir posiciones caricaturescas.

Reconozco que no fue fácil incorporar esta figura, pero, sin duda, también reconozco que ella se transformó en una especie de soporte que permitía la circulación de un bien muypreciado: la heterogeneidad de la lengua.

Para cerrar este glosario de inconvenientes y soluciones, de celos y hallazgos, me gustaría exponer cuál era el planteo fundamental que regulaba el cumplimiento de la condición de inteligibilidad, que como he dicho se imponía como fundamental.

A menudo, en una clase de lengua la inteligibilidad puede reducirse a una identificación: la de alcanzar la coincidencia entre palabra y cosa, entre palabra y significado, identificación que muchas veces se nos reclamaba en la mesa de discusión de los guiones. Sabemos que esta relación funciona como una ilusión en el plano del imaginario del sujeto de lenguaje y que la clase de lengua extranjera necesita muchas veces mantenerla, garantizándola. Y también sabemos que dicha ilusión a menudo llega a ser una obsesión por parte del alumno. De ahí nuestros celos.

Al mismo tiempo, el propio objeto -como ya lo había adelantado el director general- nos imponía otra condición: no se trataba de "enseñar" las variantes americanas, sino de "hacer un muestreo de estas variantes" e, incluso, para ser más exactos, de "hacer un comentario sobre la lengua". Estos dos bieses de trabajo iban a resultar claves para la concepción de la serie.

Ambos nos permitían, por un lado, no dejarnos vencer por la inclinación de satisfacer un "anhelo panóptico" y, por otro, hacerle frente a esa figura demoníaca que es la imagen de la variedad. Dicha figura, a la que podríamos definir como bifronte -al fin y al cabo, creo que éste es un atributo esencial de lo demoníaco-, mira simultáneamente en dos direcciones: por un lado, en dirección a la de 'la tragedia babélica' de la desintegración de la lengua, frente a la cual, los hombres reaccionamos con el horror de la conjura y, por otro, bajo el efecto de la seducción, en dirección a la acumulación incesante de objetos lingüísticos. Esta seducción, en general, se expresa a través de la pregunta arquetípica que abre una secuencia insaciable: ¿cómo se dice acá? y ¿cómo se dice allá? y ¿cómo ...? y el efecto es que la lengua se reduce a un stock de términos sueltos que se manipulan como si se tratara de curiosidades que merecen ser coleccionadas.

Desde esta perspectiva, en el campo de la pedagogía de la lengua española, hay quienes proclaman o simplemente plantean -efecto de la perspectiva de lo que se ofrece como evidente o lógico- la necesidad de tomar como punto de partida lo que llaman el "español de España", pues -argumentan- éste constituye la base que garantiza el aprendizaje "del español", base a la que luego es cuestión de sumarle informaciones gramaticales sobre las variaciones del "español de América". Claro que esto ocurre en el mejor de los casos, porque la mayoría de las veces, bajo el efecto del prejuicio lingüístico de una variante referencial común a los diferentes sinónimos, lo que se añade es una serie de listas de palabras "que nombran al mismo objeto" en los diferentes países o regiones de América.

Estas posturas responden a una acuñación imaginaria de lengua que Françoise Gadet, en función de otros intereses, define con agudeza. Según su punto de vista, hacer de la oposición palabra/frase una oposición real como si se tratara de dos modos de ser de la lengua conduce a la creación de un fantasma lexical o un fantasma de sintaxis imaginaria. De acuerdo con esta división, la libertad, la creatividad está en la palabra, y la sintaxis, en cambio, es vista como una barrera.¹⁴ Esta división nos ayuda a visualizar, dentro de nuestra reflexión, que en el fondo es ésta

14. Cfr. "Trincher la langue" en: Conein B., Courtine, J-J. et alii, *Matérialités discursives*. Presses Universitaires de Lille, 1981.

la visión que se mantiene cuando algunos piensan en la variedad del español: la sintaxis es lo que menos se presta a la fragmentación y el léxico, las expresiones son lo que constituyen lo curioso, lo intercambiable, el relleno.¹⁵

Hasta aquí hemos dado algunos rodeos y trazado varias vías de acceso en función de acorralar un fantasma que no nos temía sino que, por el contrario, nos aguardaba para hacernos frente. Sabíamos muy bien que "la variación" ("las variantes del español hablado en América") se presentaba como el atractivo de nuestra intervención en el programa y, de hecho, era lo que, pocas semanas después, prometían las propagandas que lo anunciaban. Nuestra preocupación, por lo tanto, no era vana ni exagerada. Sobre todo porque esa especie de efecto de homogeneización que le atribuíamos a la televisión podía aliarse o bien al viejo concepto de la lengua como una nomenclatura -una lista de términos que corresponden a ideas preexistentes como se dice en el Curso de *Linguística General* y que buen trabajo le dio a Saussure- o bien al concepto que ve el lenguaje a partir de la relación referencial. Y estos conceptos, que, en algunos casos, suponen una transferencia de ciertas visiones de la lengua que responden a lo que se suele denominar "sentido común", entrañan -parafraseando la feliz formulación de Michel Pêcheux¹⁶- el peligro de adelgazar el sentido, reduciendo los elementos de la lengua a la lógica identificatoria del vínculo nomenclador o referencial que nos vuelve sordos a la voz de la lengua y nos deja ciegos frente a su historia. El resultado ya lo hemos anticipado: un largo rosario de equivalencias lexicales o un inventario de informaciones -cuando no de curiosidades- sobre realidades", sobre "culturas".

¿Cómo evitar entonces que el programa se redujera a transmitir un catálogo de formas lexicales que surtiesen el efecto de la tranquilidad del

15. En otro plano, esto constituye un grave problema cuando, en el Área de Español de la Universidad, se plantea la pregunta acerca de "qué español enseñar", pregunta que tiene que ver, fundamentalmente, con la preocupación por dar una coherencia al español que habla y escribe cada alumno, dado que "la variedad" constituye, desde el vamos, uno de los ejes de nuestro programa. Como resultado de esta postura, los profesores, que hablan español con diversos acentos, van rotando en los cursos que se ofrecen a lo largo de los cuatro años de graduación.

16. Cfr. Pêcheux M., "L'étrange miroir de l'analyse de discours", *Langages*, 62, 1981, pp. 5-8.

acopio de sinónimos de una lengua "hablada por 300 millones de personas"? ¿Cómo lidiar con esta ilusión que podía aquietar la expectativa válida y no condenable de los curiosos de la lengua, pero que no debía satisfacerse con un inventario que considerábamos inútil y del que, en absoluto, queríamos ser cómplices? ¿Cuál podía ser una vía de acceso a las varias lenguas habladas en una extensión tan vasta? Una vía que hiciera posible el acceso a la lengua y a la cultura, dos términos que frecuentemente se citan mencionando la necesidad de reunirlos, de conciliarlos y que, según la visión de lengua que impregnaba nuestro trabajo, mantienen una *relación íntima* y no responden, por tanto, a una división que debe repararse.¹⁷

Se trataba, en parte, para evitar la etiqueta que niega la historia, de quebrar la imagen de un objeto del cual parten varias flechas hacia los nombres que ese mismo objeto recibe en cada lugar o región o país. En síntesis, todos estos planteos tenían como base común un temor. El que despertaba la conciencia de que asumir la variedad no debía equivaler a aceptar la tarea de describir la lengua como una realidad física dispersa en el espacio de la geografía, descripción que podría sazonzarse, de vez en cuando, con comentarios provenientes del espacio social, en la versión reducida de ciertas visiones sociológicas.¹⁸

Pero ya es hora de dejar de seguir acumulando interrogaciones y celos y de pasar a exponer los conceptos que considero que fueron norteadores de nuestro trabajo.

17. Para tener acceso a una cultura es necesario tener acceso a su lengua, por eso, decía Sylvain Auroux, Occidente demoró tanto en conocer la cultura china: no conocía su lengua. El ejemplo fue dado en el curso que ofreció como profesor invitado por la Dra. Eni Orlandi, coordinadora del Proyecto de Análisis del Discurso, del Departamento de Lingüística de la Universidad de Campinas, en 1992.

18. Debo esta formulación a los planteos que realizan François Gadet y Michel Pêcheux en el artículo: "Y a-t-il une voie pour la linguistique hors du logicisme et du sociologisme?" publicado en: *Equivalences*, 2-3, 1977, pp. 133-146.

2. La metáfora

*Un tercer tigre buscaremos. Este
Será como los otros una forma
De mi sueño, un sistema de palabras
Humanas y no el tigre vertebrado
Que, más allá de las mitologías,
Pisa la tierra. (...)*

Jorge Luis Borges

En *La lengua de nunca acabar*, Gadet y Pêcheux llegan a un punto de la reflexión que les permite formular una definición reveladora. La metáfora -dicen- *no se concibe como una desviación*, sino como lugar específico de la constitución de sentido, como *efecto sintáctico situado en el punto donde el intradiscurso-el hilo, la horizontalidad del discurso-coincide con el interdiscurso*, el todo complejo de lo ya dicho en una formación social.¹⁹

Creo que esta definición alcanza la formulación de la cual necesitamos para desatar el nudo central del proceso de adquisición de una lengua extranjera. Para ello, vamos a tratar de desmenuzarla.

El hecho de que se afirme que la metáfora no se concibe como desvío-concepto que corresponde a su definición tradicional en tanto figura-no deja de provocarnos un vacío. No hay más sentidos desviados ... Entonces -nos preguntamos-, ¿cómo detectaremos, de ahora en más, la metáfora? Un texto anterior de Pêcheux va a permitirnos examinar el efecto radical de esta afirmación. Dice así:

(...) el sentido es siempre una palabra, una expresión o una proposición por otra palabra, otra expresión o proposición; y esa relación, esa superposición, esa transferencia (metá-phora), por la cual

19. Cfr. Gadet, F. y Pêcheux, M., *La lengua de nunca acabar*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983, p. 172. (Original francés: *La langue introuvable*, 1981.) Me he permitido parafrasear inter e intradiscurso de una manera que facilite la comprensión de dos términos complejos desarrollados en la teoría de Análisis de Discurso francesa, cfr. especialmente Pêcheux, M., *Semântica e discurso: Uma crítica à Afirmação do óbvio*. Campinas. Editora da Unicamp, 1988, p. 160 y sgs. (Or. francés: *Les vertés de la Palice*, 1975)

elementos significantes entran en confrontación, de modo que 'se revisten de un sentido', no podría ser predeterminada por propiedades de la lengua (...); eso sería justamente admitir que los elementos significantes ya están, en cuanto tales, dotados de sentido, que tienen primero sentido o sentidos, antes de tener un sentido.²⁰

La afirmación que acabamos de leer avanza por otro camino, pero en la misma dirección. La sensación de vacío que sentíamos se exagera y caemos, esta vez, en una especie de *mise-en-abîme*. Si antes se podía deducir provisoriamente que no hay desvíos, no hay sentidos figurados, ahora somos testigos de la afirmación rotunda de que tampoco hay sentidos rectos o sentidos literales.

Nuestra perturbación se debe, nada más y nada menos, que a la inestabilidad que provoca la idea de no poder llegar a un lugar en el que el mecanismo metafórico tenga fin y el límite de la literalidad o de la referencialidad operen como fondo, como lecho de roca. Y esto responde a un punto imposible, irremediable, constitutivo de la producción de sentidos en nuestra formación social, punto que la conjetura reveladora del yo poético de los versos de Borges con los cuales hemos encabezado este apartado logra reconocer. En "El otro tigre" -así se llama el poema- ese yo poético afirma que un tercer tigre, después de sus reiterados intentos de búsqueda, no será tampoco (y no lo será nunca) la aciagá joya: el tigre vertebrado, de caliente sangre, que pisa la tierra. Siempre se tratará, en cambio, de "un tigre de símbolos y sombras", "una serie de tropos literarios y de memorias de la enciclopedia".

(...) Bien lo sé, pero algo
Me impone esta aventura indefinida,
Insensata y antigua, y persevero
En buscar por el tiempo de la tarde
El otro tigre, el que no está en el verso:²¹

20. Cfr. Pêcheux (1988:263), mi traducción.

21. Fragmentos de "El otro tigre", poema de "El Hacedor", en Borges, J. L. *Obras completas*. Buenos Aires, M. Kodama y Emecé, 1989, v. 1.

Volvamos ahora a la primera parte de la formulación de Gadet y Pêcheux: la metáfora no se concibe ya como simple desviación, sino como lugar específico de la constitución de sentido. El carácter pletórico de esta afirmación nos permite retomar el aliento y comenzar un desplazamiento en el plano de la concepción del funcionamiento del lenguaje que deja en suspenso el modo habitual en que se reconoce a la metáfora. Esta deja de referirse exclusivamente a "esa zona en que la textura del lenguaje se espesa, ese relieve que devuelve el resto de la frase a su simplicidad, a su inocencia", como dice Severo Sarduy al referirse a la metáfora gongorina. Y continúa:

Levadura, reverso de la superficie continua del discurso, la metáfora obliga a lo que la circunda a permanecer en su pureza denotativa.²²

Todo se igualaría en el lenguaje, pues la metáfora perdería su visibilidad o, por lo menos, un cierto tipo de visibilidad. A cambio de esta pérdida, todo el lenguaje recobraría la suya.

Este efecto no nos devuelve la tranquilidad en cuanto a lo que irreversiblemente somos: sujetos del lenguaje y -podríamos agregar- sujetos-efecto de una determinada relación con la lengua, pero nos traslada definitivamente a otro lugar en cuanto estudiosos de su funcionamiento. El gesto epistemológico nos permite reformular nuestro intrínquilis al devolver al lenguaje -como ya lo veremos- su historia. Retomemos, entonces, la segunda parte de la afirmación que nos orienta. La metáfora se concibe como un efecto sintáctico situado en el punto donde el intradiscurso coincide con el interdiscurso.

Hemos presenciado el ensanchamiento de un concepto. Hemos pasado del espacio en que la metáfora se considera una posesión privilegiada que el gesto atento de la lectura se dispone a interpretar (como si la función de la interpretación fuera una tarea anómala y esporádica), espacio en que se piensa al hombre como el origen de la producción de la metáfora pues en él, aprovechando la síntesis borgeana, ésta se define "como una identificación voluntaria de dos o más conceptos distintos,

22. Cfr. "Sobre Góngora: la metáfora al cuadrado." en: *Escrito sobre un cuerpo*. Buenos Aires, Sudamericana, 1969.

con la finalidad de conmovier²³, hemos pasado, -decía- de este espacio al espacio en el que se afirma que la fuente, el origen de dicha producción está en el funcionamiento de la lengua. Veamos por qué.

Eduardo Guimarães, tratando de recuperar y redefinir los conceptos de Benveniste²⁴, dice que en el acto de enunciación no se trata de que un locutor ponga la lengua en funcionamiento por el hecho de apropiarse de ella. La lengua funciona en la medida en que un individuo ocupa una posición de sujeto en el discurso y esto, de por sí, pone la lengua en funcionamiento, al colocarla en contacto con el *interdiscurso*, que el mismo Guimarães define como la relación de un discurso con otros discursos.²⁵ Y la metáfora, punto de condensación del sentido, se da en el hilo del discurso, recordemos la cita de Gadet y Pêcheux: se da por un efecto sintáctico en el punto en que el intradiscurso coincide con el interdiscurso. Pero ...

Vamos por partes

Antes de seguir adelante, veamos qué consecuencias tiene esto en la reflexión sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Si en el espacio de la lengua materna lo que permite que un hablante se sienta origen y dueño de su decir es la ilusión de que su pensamiento se refiere al mundo y de que el lenguaje, al reproducir -casi calcar- el hilo del pensamiento, logra expresar ese mundo, podemos levantar la hipótesis de que esta ilusión sufre una quiebra cuando se entra en el proceso de aprendizaje o de adquisición de otra lengua. Lo que se quiebra es el efecto que permite el libre tránsito por esa tríada: el efecto de transparencia.²⁶ Y esto podríamos decir que se debe, fundamentalmente, a que el sujeto, capturado por una posición de saber, que es el saber de la lengua materna, y como efecto del funcionamiento de la

23 Cfr. "Examen de metáforas" en: *ABC Cultural*, núm. 47, 25-09-1992, pp. 16-19.

24. Me refiero al texto paradigmático "De la subjetividad en el lenguaje", en: Benveniste, E., *Problemas de lingüística general*. México, Siglo Veintiuno, 1985, pp. 179-187.

25. Cfr. "Independência e morte" en: Orlandi, E. P., (org.), *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, Pontes, 1993.

26. Tal vez la representación más directa de lo que decimos sea el consejo tan frecuente que algunos profesores dan a sus alumnos: el de que, para hablar o escribir, traten de pensar en la otra lengua.

materialidad de la otra lengua (de la que no sabe), resulta descentrado. En el contacto, en la fricción entre estas posiciones, la de saber y la de no saber, queda casi a merced de la materialidad de la segunda lengua. Creo que esta relación es fundante y constitutiva del proceso que tratamos de comprender.²⁷

A partir de esta observación, podemos plantear que, para que tenga lugar la "adquisición de una lengua" debe producirse, por parte del sujeto de dicha adquisición, un proceso de transferencia y desplazamiento que le permita constituir un lugar de saber.

Ahora bien, para hacer visible de alguna forma este proceso, necesitamos recurrir a una red de relaciones que esté fuera del imaginario del sujeto hablante.

El concepto de interdiscurso plantea la cuestión de una nueva relación, la relación entre *pensamiento e interdiscurso*. En este sentido, Pêcheux retoma las reflexiones de Freud sobre el proceso de elaboración onírica y llega a afirmar que el pensamiento sólo existe bajo la forma de regiones disjuntas. Se trata de representaciones con respecto a las cuales el sujeto no actúa como causa; por el contrario, en ellas se instala sintiéndose, "aprisionado", identificado con la completa extrañeza de lo familiar. Esta definición pone en jaque la evidencia de la linealidad discursiva del pensamiento, según la cual el hilo del habla calca o reproduce el hilo de las ideas y permite que Pêcheux llegue a decir que el pensamiento resulta determinado en sus formas y contenidos por lo impensado: la determinación está dada por el interdiscurso, lo que implica que se pueda afirmar que hay una determinación histórico-material de la no-

27: La necesidad de estudiar el efecto de la lengua sobre el sujeto o, mejor, el sujeto en tanto efecto de la lengua (una lengua que por ese mismo efecto queda como exterior al sujeto), fue planteada por Claudia Lemos en la mesa redonda coordinada y organizada por Eni Orlandi bajo el nombre: "Língua e Exterioridade na Análise do Discurso", en el Instituto de Estudios del Lenguaje de la Universidad de Campinas el 8 de julio de 1994. Existen efectos del lenguaje -decía en aquella ocasión- que nos permiten extrañarnos frente al lenguaje del afásico, del chico que está aprendiendo a hablar. Frente a ese "no saber la lengua" ante el cual nos extrañamos se despliega un "saber la lengua". La Dra. Lemos, interesada en progresar en el estudio de la adquisición de la lengua materna por parte del chico, con la lucidez y la audacia que la caracterizan, planteaba la necesidad de la destitución de ese saber-efecto de la captura de un funcionamiento simbólico- para escuchar algo.

Agradezco a Pedro de Souza el hecho de permitirme recordar y reconstruir, mediante su interlocución, la exposición escuchada en aquella mesa.

conexidad del pensamiento.²⁸

Se ha operado una modificación esencial, pues no se trata ya de la relación pensamiento-mundo que se planteaba dentro de la tríada pensamiento-lenguaje-mundo. Y, en la nueva constelación, la lengua, por su parte, de acuerdo con la definición de Guimarães, también traba una nueva relación: mediante el acto de enunciación, ella también entra en una relación necesaria con el interdiscurso.

Esta red de relaciones que tratamos de hacer visibles desplaza la ilusión de exterioridad que resulta de la tríada pensamiento-lenguaje-mundo y plantea que el efecto de exterioridad está dado por la relación -de adecuación, podríamos decir, de correferencia- de todo discurso con el interdiscurso, de modo tal que éste resulta simulado en el intradiscurso.²⁹

Ahora bien, es justamente en el interior de esta relación de determinación que se da entre interdiscurso e intradiscurso que se producen los procesos metonímicos que permiten la *identificación* del sujeto a través de la producción metafórica, en la cual el sentido se organiza, se condensa y, hasta podríamos decir, reina. En la fuerza de esa producción el sujeto resulta casi capturado.³⁰

La metáfora, que Jacques Lacan define en los *Escritos* como una función del significante -y cuyo proceso se da junto con el de la otra función: la metonimia- se podría definir, entonces, como el punto -y no necesariamente como una palabra o como una parte de la frase o como una frase- en el cual el sujeto se identifica y el sentido reina.³¹ Con la finalidad exclusiva de acercarnos de un modo más familiar a esta redefinición de metáfora, retomo los comentarios ilustrativos que el mismo Lacan hace cuando se refiere a los sujetos afectados por lo que Jakobson llamaría "trastornos de la semejanza"³²:

28. Cfr. Pêcheux, op. cit., pp. 260 y sgs.

29. Cfr. Pêcheux (1988:167)

30. A partir de las definiciones de Jacques Lacan, la metáfora tiene que ver fundamentalmente con la identificación (y ya no más con la comparación). Cfr. O *seminário. Livro 3. As psicoses*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1985, p. 249. (Original francés: *Le Séminaire de J. Lacan. Livre III: Les psychoses*. Paris, Seuil, 1981.)

31. Cfr. Lacan, J., "L'instance de la lettre dans l'inconscient" en: *Ecrits I*. Paris, Seuil, 1966, pp. 249-289.

32. Me refiero a los trastornos de la semejanza que Jakobson detecta en determinado tipo de afásicos y que se deberían a trastornos que afectan el polo metafórico del

Me detuve en una serie de esos textos que se repiten, y que sería fastidioso exponer aquí en su totalidad. Algo me sorprendió: aun cuando las frases pueden tener un sentido, nunca se encuentra nada que se parezca a una metáfora.³³

Y, a continuación, agrega que estos sujetos se deslizan por una articulación sintáctica que se queda merodeando lo que quieren decir; por eso, lo que cautiva en estos casos -afirma- es la permanencia de la intencionalidad del sujeto a pesar de la impotencia verbal localizada.

A partir de esta redefinición, podemos volver a nuestro espacio y afirmar que conocer y adquirir una lengua no es entrar en contacto con "cosas a saber" que están listas y a nuestra disposición. Su conocimiento, su adquisición no suponen un simple tránsito mecánico. Exigen, sí, por parte del sujeto, la configuración de un lugar de saber: el del deslizamiento metonímico que permita la producción de la metáfora en la otra lengua. Pero, para captar el alcance de lo que planteamos, deberíamos definir con mayor precisión una relación que ya hemos establecido: la relación *lengua-interdiscurso*.

En el acto de enunciación, la lengua, al ser puesta en funcionamiento a partir de una posición de sujeto, hecho que de por sí determina el contacto con el interdiscurso, funciona en cuanto a lo que Gadet y Pêcheux definen -retomando a Jean-Claude Milner- como *real de la lengua*:

Toda lengua contiene una partición (representada por la distinción entre lo correcto y lo incorrecto) que se sostiene por la existencia de un imposible, inscrito en el orden propio de la lengua.³⁴

El carácter relativo que Pêcheux le atribuye a la independencia de la base lingüística en los procesos discursivos surge con claridad cuando visualizamos, mediante la enunciación, la entrada en contacto de la lengua con una determinada región del interdiscurso, pues es a partir de esta

funcionamiento del lenguaje. Cfr. "Dos aspectos del lenguaje y dos tipos de trastornos afásicos" en: Jakobson, R. y Halle, M., *Fundamentos del Lenguaje*. Madrid Ayuso y Pluma, 1980.

33. Cfr. Lacan (1985: 248), mi traducción.

34. Cfr. Gadet y Pêcheux (1984:30)

última que se ejerce una serie de autorizaciones con relación a lo que se puede o no se puede decir. Es en este punto donde el real de la historia y el real de la lengua se tocan dentro de lo que puede caracterizarse como una relación inextricable.

Esto es lo que permite conceptualizar el efecto de heterogeneidad lingüística y cultural, el efecto de no coincidencia, de falta de encaje: la fricción que se da entre dos lenguas o, me animo a decir, en el plano de la variación constitutiva, dentro de una misma lengua.

Por todo lo expuesto, planteamos al sujeto de la adquisición de una lengua extranjera como un sujeto del orden de lo real de la lengua; como un sujeto que, en tanto sujeto-efecto de la posición de "no saber la lengua" -posición que está determinada por el "saber la lengua materna"- queda a merced de su materialidad. En la trama de este juego se ya configurando una posición (o posiciones) discursiva y esto implica, necesariamente, el funcionamiento de una determinada relación con el interdiscurso o, mejor, el entrar en relación con redes de filiaciones históricas. En el proceso de configuración de esa posición (o posiciones), que supone un espacio de saber, un espacio de interpretación, un espacio de identificación, el sujeto se somete al orden de lo que se puede y de lo que no se puede decir; se somete al orden de "lo decible" que es como, agudamente, Eni Orlandi define, en uno de sus textos, el interdiscurso.³⁵

Entrar en el proceso de adquisición de una lengua significa, entonces, entrar en contacto con una sistematicidad, con un orden de regularidades; orden que responde a una determinada producción del sentido cuyos puntos de adecuación constituyen la culminación de los procesos metafóricos que permiten la producción de la metáfora, procesos que se apoyan en otra culminación: la de la metonimia, a partir de los procesos que Jakobson atribuye al polo metonímico.³⁶

Para comprender esta observación, retomemos una afirmación de Pêcheux que ya citamos más arriba: el sentido existe exclusivamente en las relaciones de metáfora, que se realizan a través de efectos de susti-

35. Cfr. *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Campinas, Editora da Unicamp, 1992, p. 20.

36. Realizo esta afirmación apoyándome en la conclusión iluminadora que Claudia Lemos sacó, a partir de su lectura del texto ya citado de Jakobson, en la mesa redonda a la que ya hice referencia.

tución, paráfrasis, formaciones de sinónimos. Como profesores de lengua y apoyándonos en esta formulación que considero productiva para nuestra reflexión, podemos decir que uno de los síntomas que nos permiten reconocer la producción de saber por parte del sujeto de adquisición de una lengua extranjera aparece 'cuando éste ocupa una posición discursiva a partir de la cual le resulta posible la producción de sustituciones, de familias sinonímicas o parafrásticas que, a través del espacio de interpretación -de saber- que le abre esa misma posición discursiva, hagan surgir el chorro de la identificación metafórica. Esta producción -es necesario decirlo- no supone una deriva indeterminada, supone el universo de las sustituciones que son posibles con respecto a esa posición de sujeto. Esto nos permite deducir que las relaciones parafrásticas, sinonímicas, de sustitución -que el locutor en situación concibe como varias formas que corresponden a un mismo sentido- responden, en realidad, a la construcción de un espacio de saber.³⁷ Por otra parte, a partir de la materialidad de las prácticas discursivas, el sujeto de adquisición debería plantearse como un soporte de la circulación por diversas posiciones de sujeto.³⁸

Es legítimo, a esta altura, hacernos la última pregunta: ¿qué contribuciones nos trajo pensar desde esta perspectiva la producción de nuestros textos básicos?

37. Para un estudio afinado de la paráfrasis, ver Serrani, S., *A linguagem na pesquisa sociocultural. Um estudo da repetição (No na discursividade)*. Campinas, Editora da Unicamp, 1993.

38. La configuración del saber del que hablamos supera lo que tradicionalmente se ha concebido bajo los conceptos de saber metalingüístico y saber epilingüístico. Ahora bien, plantear esa capacidad de circulación y plantear ese lugar de culminación metafórica tal como lo hacemos no implica la instalación de un ideal que se deba alcanzar, implica la explicitación de lo que está en juego en el proceso que tratamos de comprender.

Y podría afirmar que lo que caracteriza este saber del sujeto de la lengua (de lo que hemos definido como real de la lengua) es que el mismo implica también la producción del equívoco, pues éste atraviesa el real de la lengua. (Cfr. Gadet y Pêcheux, 1984:52) El equívoco se podría definir como un efecto de la configuración de este saber que planteamos. Cabe observar que el chiste lingüístico, por ejemplo, que a menudo indica que "algún saber lingüístico queda violado" (cfr. Gadet y Pêcheux, 1984:164) no es un espacio de fácil acceso por parte del sujeto de adquisición de una lengua extranjera. He comprobado que cada vez que hago un chiste en portugués del tipo de esos en los que se afirma que algo debe entenderse en el sentido literal y no en el metafórico, provocho en mi interlocutor, en vez de la risa o, al menos, la sonrisa, un cierto efecto de extrañeza. Evidentemente, hay una historicidad que determina la producción del chiste.

3. El mapa no es el territorio

Si tuviéramos que representarnos el acceso a una lengua de alguna manera -y es necesario decir que nunca tenemos acceso a una lengua como un todo- una forma posible de hacerlo sería pensar en las diferentes vías de acceso que tenemos a una biblioteca: los ficheros por autor, por nombre, los índices alfabéticos, las indicaciones que reposan sobre los estantes y, finalmente, los códigos que identifican cada libro. Pero también es cierto que puedo establecer contacto mediante un conocimiento que podríamos llamar "contingente"; sí, por los caminos contingentes que me llevan o me han llevado otras veces a buscar cada libro, atendiendo a otras secuencias de relaciones, a través de las cuales también puedo entrar en contacto con ese saber o con ciertas áreas del mismo:

Cada una de estas modalidades de acceso delinea horizontes de sentido en esa vastedad infinita que se resiste a la clasificación y que se resiste, al desbordarlas, a las diferentes entradas que los archivos han legitimado. Y, en la alegoría que me animo a sostener, la primera de ellas ilustraría, fundamentalmente, las transposiciones geométricas que las gramáticas ponen a nuestra disposición para organizar ciertas distinciones en una lengua y la distribución de significaciones que administran los diccionarios. Las vías de acceso contingente, por su parte, ilustran los puntos de identificación que implican un contacto inconsciente con los puntos inconscientes de una lengua.³⁹

Sabemos que no es con el vínculo de la univocidad lógica -que muchas de las descripciones gramaticales o de ciertas líneas semánticas o de algunas prácticas con una visión pragmática pretenden- con lo que corrientemente nos topamos.⁴⁰ Y no se trata de plantear una imposibilidad por el mero hecho de hacerlo, sino de imprimirle una forma conceptual a la complejidad con la cual irremediablemente nos deparamos

39. Agradezco la posibilidad de formulación de esta alegoría a las ideas y planteos realizados durante una charla con el profesor Sylvain Auroux (Paris VII) en la visita ya referida que hizo a la Universidad de Campinas.

40. Conviene señalar que la relación lógica o unívoca que decimos que pretenden estas prácticas se establece, en general, entre los conceptos que ellas formulan y los segmentos a los que esos conceptos tratan de dar un nombre y de describir. Piénsese, por ejemplo, en la clasificación de los modos verbales de la gramática tradicional y la asignación de sentidos que ésta ha intentado atribuirles (el indicativo es el modo de la realidad, el subjuntivo el de lo subjetivo o el de la irrealidad, etc.).

-con mayor o menor dificultad- en el desarrollo del proceso de adquisición de una lengua extranjera. Es que los síntomas de tal complejidad: los puntos imposibles de una lengua, lo que no se puede explicar, lo que es así porque es así o lo que no puede ser sino como es, sabemos -demasiado bien lo sabemos- que no pueden transformarse en un residuo desechable. Ellos constituyen, al fin y al cabo, los bieses de un saber que no se presta a la simple trasmisión y cuya presión está presente en las preocupaciones de los profesores, en sus declaraciones de intenciones, en la búsqueda de métodos. Y claro, también lo están en las del aprendiz.

En la confección de los textos básicos para el programa de español de que aquí se trata, nos empeñamos todo el tiempo en aunar las dos modalidades a las cuales nos hemos referido. Para ello, después de todo lo dicho, nuestra aliada fue la metáfora, concebida en el origen de la producción de sentido.

La decisión de que la lengua del programa -como ya lo adelantamos- fuese el español nos obligó a una tarea fundamental: la producción parafrástica y sinonímica constante unida a un gesto también constante que interfiriese en el proceso de una asociación o de una acumulación desordenada que concibiera los términos indiferenciadamente, como si fuesen intercambiables.

Para hacer conocer el español dentro del conjunto de condiciones que se nos imponían la única posibilidad era, en la exposición a la lengua a que sometíamos al público, abrir vías de acceso a las diversas sistematicidades que implican determinadas organizaciones del sentido. Por este medio, aunábamos lo que para nosotras es indivisible: lengua y cultura, dada a la que habitualmente -como ya lo hemos dicho- se hace referencia como dos términos que es necesario no sólo conciliar sino también "recordar".⁴¹

Todo esto era posible porque no recurriamos simplemente al muestreo de la diferencia: de la cita de cómo se dice acá o allá, identificando palabras o expresiones con una región o una determinada división política del mapa. El mapa no era nuestro territorio. Por eso, para dar un ejemplo puramente indicativo, "guagua", "autobus", "liebre",

41. Es por éso que frecuentemente se escucha decir a los profesores: "Deberíamos dar un poco de cultura, un panorama cultural." Lo que ocurre en estos casos es que la cultura se identifica ó con los monumentos de una civilización o con lo extraño, con lo diferente, efecto de una mirada curiosa, a veces, militante y hasta intervencionista.

"bus", "colectivo" no eran sinónimos.

La metáfora, que supone el funcionamiento de la lengua en el discurso, fue la unidad de trabajo que no negaba otros niveles de análisis: gramaticales, léxicos; pero era, sobre todo, la pista que nos permitía abrir vías de acceso a regiones delimitadas del interdiscurso de una sociedad o de las varias comunidades de hablantes y entrever la complejidad, la historicidad de la producción de sentido en las diferentes formaciones sociales.

Por eso, intentamos siempre remontar a partir de puntos bien estratégicos. Para ello, señalábamos el modo de organización y estabilización lógica de ciertos espacios como resultado de técnicas de administración de un real siempre heterogéneo (la organización de los transportes en las ciudades, por ejemplo)⁴²; y, al mismo tiempo, nos valíamos de un contrapunto constante, que atravesaba la estructura del programa: la desestabilización o desconstrucción del sentido mediante la ironía, la parodia, el chiste, la cita de cierta literatura. A todo esto sumábamos la tarea de mostrar e interpretar los espacios que intentan organizar la lengua: los diccionarios, las academias, los metalenguajes, los comentarios sobre la lengua; los comentarios que produce la escuela. Y, también, el trabajo de hacer visible la configuración de diferentes prácticas discursivas en los diferentes españoles, mostrando sus especificidades, sus materialidades específicas. El concepto de práctica discursiva se nos presentó como un modo de efectuar el recorte de discursos que permitiera la "regionalización" del interdiscurso al cual no tenemos acceso como un todo: en el espacio de esos recortes era posible reconocer las marcas de las autorizaciones ejercidas por alguna región determinada de ese todo ya dicho y visualizar su historicidad. Y, también, siempre que pudimos, evocamos los espacios en que puede captarse el efecto de la lengua extranjera sobre el sujeto: el comentario, la duda, la paralización, manifestaciones de ese sujeto que queda "a merced de una lengua que no sabe", una lengua que le es exterior.

Por estas vías accedíamos a los lugares de condensación del sentido en la diversidad innegable e inevitable de una lengua cuya trans-

42. Cfr. Pêcheux, M. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990, pp. 30 y sgs. (Título original: "Discourse: Structure or Event?". En: Nelson, C. y Grossberg, L. (eds.) *Marxism and the interpretation of culture*. Illinois University Press, 1988.)

posición más impactante para el sujeto hablante es su vasta extensión en el horizonte de la geografía. De esta forma, poco a poco, el proceso de producción de los textos básicos para el programa fue transformando en aliada la imagen del diablo, la diversidad que hace persignar a los puristas y es el punto de cesación de la administración que ejercen algunas líneas gramaticales. Pero lo más difícil se instalaba en otro espacio. Trabajar con la variación intrínseca, constitutiva de la lengua española lindaba con la imagen de la imposibilidad de comunicación, lo que suponía la quiebra de una garantía que reposa en el interior de otra imagen: la de la integridad lingüística. De ambas, todo hablante, es preciso decirlo, necesita para respirar y hablar. Por este motivo, más que por cualquier otro, hacerle frente a la imagen persistente de Babel dentro de una misma lengua fue, sin duda, el mayor desafío.