

Libros de **Cátedra**

Lingüística Aplicada

Una perspectiva interdisciplinaria

Graciela Baum y Barbara Lopes
(coordinadorxs)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales

**Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Lingüística Aplicada

Una perspectiva interdisciplinaria

Graciela Baum
Barbara Lopes
(coordinadorxs)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

In memoriam



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EduLP
EDITORIAL DE LA UNLP

A Martín, que partió tan tempranamente y con quien nos quedaron tantas charlas pendientes...

[...] Y ese suelo así enunciado que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. El simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener. [...] No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo, aunque se trate del altiplano o de la selva. De ahí el arraigo, y peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque si no no tiene sentido la vida [...]

Kusch, Obras Completas

La razón es una flor: la razón no es y no podrá ser jamás un órgano con formas definidas, estables. Ella es una corporación de órganos, una estructura de apéndice que pone en discusión al organismo entero y su lógica. Principalmente, es una estructura efímera, estacional, cuya existencia depende del clima, de la atmósfera, del mundo en el que estamos. Es riesgo, invención, experimentación.

Coccia, la vida de las plantas

Nota sobre lenguaje no binarix

Entendemos la complejidad inherente a decir(se) las subjetividades, a nombrar(se) por dentro y por fuera de dispositivos sociosemióticos –por ende también lingüísticos- de control y fijación mediante constructos normativos de distinto orden. En el orden del género y la lengua, esta complejidad que es tensión y conflicto social –intersubjetivo- encuentra su correlato en el canon mandatario al interior del español con la forma no marcada, y su contraparte -en disputa e insurgencia- en las formas marcadas, desobedientes, otras. La performatividad de la lengua trasluce la lucha y la encarna; la dice y la hace, en la medida en que va existiendo mundos posibles y posibles para todxs.

La elección de las formas marcadas y no marcadas por parte de quienes escriben este libro ha sido la consecuencia de decisiones libres e informadas, atento a las especificidades de los espacios de pensamiento y prácticas que los textos abordan.

Índice

Prólogo _____	7
<i>María Leonor Sara</i>	
Introducción _____	9
<i>Graciela Baum y Barbara Lopes</i>	
Capítulo 1	
Sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a alumnos con CEA _____	11
<i>Gabriela Iacoboni y Ana Moirano</i>	
Capítulo 2	
Linguística Aplicada para una didáctica situada _____	24
<i>Barbara da Silva Santana Lopes</i>	
Capítulo 3	
Perspectiva decolonial y enseñanza de inglés _____	36
<i>Graciela Baum</i>	
Capítulo 4	
Proyectar, protestar, educar: "Projetemos" _____	61
<i>Verónica Capasso y Ana Bugnone</i>	
Las autoras _____	97

Prólogo

In memoriam

Al compañero, amante de la didáctica de las lenguas-culturas otras.

Quien haya conocido a Martín Alejandro Olavarriaga no olvidaría su pasión por la enseñanza del portugués, su trabajo sostenido por la difusión de la cultura de Brasil en nuestro medio, su empeño por hacer del aula un lugar acogedor de encuentro de saberes, sensibilidades y sentires. Un ser generoso, cálido y comprometido.

Licenciado en Lengua Portuguesa por la UADE y Magister en Lingüística Aplicada por la UNICAMP (Brasil), Martín dedicó su trabajo académico al área de la Lingüística, con especial énfasis en la Lingüística Aplicada. Sus publicaciones versan sobre lenguaje, cultura e identidad, enseñanza de portugués como lengua otra y evaluación en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Fue docente-investigador en nuestra casa de estudios, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, donde también se desempeñó como Coordinador de actividades curriculares y extracurriculares de portugués.

Martín partió sorpresivamente en el mes de julio de 2021, dejándonos el dolor de su ausencia y un proyecto de libro entre manos. Una convocatoria de Libros de Cátedra que pretendía aunar distintas voces docentes del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas con un objetivo común: el de acercar líneas de trabajo desde las que se reconocieran las múltiples identidades con una preocupación genuina por compartir miradas sobre las teorizaciones y prácticas en relación con las lenguas-culturas otras presentes en nuestras aulas.

Esta propuesta apareció en un contexto de confinamiento, lleno de incertidumbres, atravesado por una pandemia que no daba tregua. ¿Cómo seguir con este proyecto sin el promotor entusiasta que lo sostenía? ¿Era posible dejar caer un espacio para la discusión como perspectiva, como estrategia y contenido, haciendo más patente aún la absurda ausencia?

Siempre existen voluntades que se alinean, se asocian, unen sus esfuerzos dando sentido a una trama institucional en la que construimos nuestros vínculos pedagógicos. Así, Graciela Baum y Barbara Lopes dieron continuidad a este propósito en la convicción de una búsqueda legítima de reconocimiento a una trayectoria. Un libro es siempre una empresa colectiva y el resultado de esta empresa es mucho más que la sumatoria de cada una de las experiencias investigativas que la componen; más bien, al reunir las, en este caso, asistimos a una declaración de identidad académica.

Los manuscritos aquí consignados, variados en su naturaleza, representan, más que una compilación, la materialización de un momento sentido. En este libro confluyen miradas situadas y un análisis fructífero nutrido de aportes relacionados con la lengua en contextos sociales, educativos, históricos, políticos, etc. Diferentes diálogos se establecen entre perspectivas, corpus y contextos: aulas inclusivas, materiales didácticos situados, interculturalidad y prácticas decoloniales. Celebramos esta publicación *in memoriam*, que ha permitido promover relaciones sociales de enseñanza de lenguas y aprendizajes de culturas.

Hasta siempre, Martín.

María Leonor Sara
La Plata, mayo de 2022

Introducción

La Lingüística Aplicada (LA de aquí en adelante), entendida como una práctica interdisciplinaria, fue el título originalmente propuesto por el Profesor Martín Olavarría para poner en diálogo las voces que, a pesar de su ausencia física, hoy componen este Libro de Cátedra. Aunque definirla como una *práctica interdisciplinaria* la resume bien, esta disciplina (o in-disciplina, como diría el lingüista aplicado Luis Paulo da Moita Lopes (2006)), merece una explicación algo más extendida. La palabra práctica es aquí entendida como un movimiento constante, el ejercicio permanente de interactuar con otras disciplinas para juntas conformar enfoques que atiendan problemas específicos relacionados a la lengua en contextos sociales, educativos, históricos, políticos, etc., es decir, la complejidad de la comunicación en las sociedades. El movimiento continuo se hace necesario, no porque la LA no encuentre lo que procura sino, al contrario, porque considera vital para sus acciones la impermanencia de la lengua y de los lugares de enunciación.

Las disciplinas que frecuentemente interactúan con la LA son aquellas que se ocupan de los problemas de la lengua y/en la sociedad tales como la Antropología, la Psicología, la Sociología, la Lingüística, la Filosofía, la Pedagogía, etc. El diálogo que la LA establece con estas áreas es multi, inter y transdisciplinario, dependiendo de los grados de interacción disciplinar.

Como ciencia aplicada — no aplicación de la ciencia— se abastece de otros saberes para elaborar medios para la solución de cuestiones relacionadas a la comunicación humana. Siendo así, presentamos 4 capítulos que contemplan diferentes problemáticas que interesan a los estudiantes de las carreras de portugués, francés e inglés y a la comunidad en su conjunto.

En el capítulo 1 se discuten los desafíos de la enseñanza de lengua extranjera a jóvenes con condiciones de espectro autista (CEA), a la vez que se plantean ejes pedagógicos y posibles estrategias didácticas en un contexto donde se intersectan varios niveles de complejidad. Se sugiere que las aulas inclusivas pueden alojar nuevas prácticas y construir espacios significativos para el aprendizaje.

El capítulo 2 hace una distinción entre la lingüística tradicional y la aplicada y con ello presenta de qué manera la Etnopragmática, desarrollada por la Escuela Lingüística de Columbia, puede contribuir a la hora de diseñar materiales didácticos situados por considerar la cultura en la gramática, es decir, podemos observar desde los equívocos de los estudiantes en la lengua otras marcas morfosintácticas que guardan informaciones presentes en la lengua primera. También muestra cómo la pedagogía *translanguaging* fomenta la práctica bilingüe en clase como

camino hacia la adquisición de otra lengua, permitiendo así que le estudiante tenga voz durante el proceso de aprendizaje.

El capítulo 3 nos invita a pensar acerca de la enseñanza de la lengua inglesa desde una perspectiva decolonial. Para ello recurre a una revisión de aquello que se entiende por “situado” desde una mirada nuestramericanista, y luego repasa aspectos de la interculturalidad y de las políticas del nombrar en relación con la lengua inglesa. A continuación, se abordan las complicidades inherentes a la enseñanza de esta lengua y se discuten las zonas de contacto entre alfabetización en lengua 1 y curricularización de lengua no 1 en tanto instrumentos de regulación y control, además de explorar las coordenadas de enseñar a enseñar qué, cómo, a quién, para qué, etc. Finalmente, se apuesta a un posicionamiento de inglés como lengua otra, geocorporativo y fronterizo.

Finalmente, el capítulo 4 analiza una selección de prácticas visuales urbanas en tiempos de pandemia durante el gobierno de Jair Bolsonaro (2020). Específicamente, se estudia el caso del colectivo *Projetemos*. Como lo muestra el desarrollo del capítulo, este grupo hace uso del proyeccionismo como instrumento de protesta e insurgencia en la vida pública, mediante intervenciones visuales-textuales offline y online. Tales proyecciones pueden agruparse en tres tópicos, los cuales son analizados a lo largo del capítulo: la gestión -por parte del presidente- de la pandemia desde un total negacionismo, de los incendios intencionales en el Amazonas desde un capitalismo extraccionista y de la violencia de género y feminicida desde un machismo a ultranza. Todo esto en el marco teórico interpretativo provisto por la necropolítica y la contravisualidad.

En suma, este libro abarca temas diversos que podrán contribuir a la formación de estudiantes de grado, de forma accesible y gratuita, a la vez que vincula docencia e investigación a partir de las trayectorias de lxs autorxs. Finalmente, agradecemos a EDULP y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata por facilitar la publicación de este libro.

Bibliografía

Moita Lopes, L. P. (2006). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

CAPÍTULO 1

Sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a alumnos con CEA

Gabriela Iacoboni y Ana Moirano

Introducción

Este capítulo constituye una primera aproximación al desafío que implica la enseñanza de lenguas a personas con trastorno en la comprensión y la producción del habla, más específicamente en niños y jóvenes con condiciones del espectro autista (en adelante, CEA) de bajo funcionamiento¹ y características no-verbales o pre-verbales. Las autoras invitamos a reflexionar sobre la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras a niños y jóvenes con estas particularidades a partir de tres interrogantes: ¿por qué estas personas necesitan o querrían aprender una lengua extranjera cuando presentan claras dificultades de comprensión y expresión en lengua materna? ¿Es posible que las personas con CEA pre-verbal aprendan una lengua segunda o extranjera? ¿Cómo podríamos abordar la didáctica de la lengua segunda o extranjera para alumnos con CEA de bajo funcionamiento? Proponemos encarar el tratamiento de estos temas desde los aportes del modelo social de la discapacidad y de la lingüística aplicada.

Contextualización

Una mañana como cualquier otra, entramos en nuestra aula y ahí está: el niño que quizá se toma todo demasiado literalmente, que no mira a nadie a los ojos, que no deja de hablar de su última obsesión, que necesita levantarse y caminar para pensar, que agita las manos cuando está nervioso o contento... o que muestra características aún más disruptivas y extrañas. El niño

¹ El autismo de bajo funcionamiento se refiere a individuos del espectro con un cociente intelectual por debajo de 70 y, recientemente, este término se ha utilizado también para describir a personas del espectro que son no-verbales, pre-verbales (con ciertas capacidades de comunicación verbal) o mudas. Las dificultades en la comunicación verbal y no verbal suelen interferir en el rendimiento escolar y en la socialización de estos niños y, al verse restringidos en la expresión de sus emociones, suelen presentar conductas desadaptativas como la autoagresión al tiempo que sus capacidades de autorregulación pueden ser muy limitadas

autista. Aunque en Argentina no hay estadísticas fiables de este trastorno, los especialistas estiman que la prevalencia a nivel nacional es de alrededor de 1 de cada 68 niños².

En nuestro estupor nos preguntamos: ¿por qué hay ahora tantos estudiantes dentro del espectro autista en las escuelas comunes? ¿Se les puede brindar una educación de calidad que no vaya en desmedro de la calidad educativa del resto de nuestros alumnos? ¿Cómo enfrentamos esta situación desde nuestra disciplina en el marco institucional en el que nos desempeñamos?

Creemos que es necesario atender a la primera de estas cuestiones antes de adentrarnos en el cuerpo de este trabajo.

Justificación

Cadaveiras y Weisburd (2014) y Rattazzi (2018), tres de los referentes argentinos más destacados en la investigación sobre las condiciones del espectro autista, coinciden en que son tres las razones principales para la repentina aparición de estudiantes con CEA en la educación general en los últimos años: la eficacia de la detección temprana de conductas asociadas al autismo y las modificaciones en los criterios de diagnóstico en CEA, un cambio de paradigma en cuanto a lo que se entiende como “discapacidad” y, relacionado con este cambio, un movimiento hacia la inclusión de personas con discapacidad en la escuela común, impulsado mayormente por las asociaciones de familiares, amigos y personas con autismo (APadeA, TGD Padres TEA, Artículo 24, entre otras).

Breve caracterización e historia de las CEA

¿Qué es el autismo? En un sentido amplio, es un desajuste social y emocional que comienza a manifestarse en la primera infancia. La génesis del autismo es aún desconocida, pero hay consenso en la comunidad científica (Lenroot y Yeung, 2013; Lord y Jones, 2012; Rylaarsdam y Gomez-Gamboa, 2019) en que no hay un solo autismo, sino muchos, la mayoría determinados por la interacción de factores genéticos y ambientales. No obstante esta diversidad, todas las personas del espectro evidencian deficiencias más o menos graves en tres áreas: socialización, comunicación e imaginación.

² 1 de cada 68 es una proporción elevada: según los datos de los Institutos Nacionales de Salud de EE.UU. de 2012, el autismo es más frecuente que la diabetes juvenil, el sida pediátrico, el cáncer pediátrico, la parálisis cerebral, la fibrosis quística, la distrofia muscular y el síndrome de Down **juntos**.

En cuanto a la socialización, las personas en el espectro presentan inconvenientes en el reconocimiento y la aplicación de normas sociales, que pueden traducirse en una evaluación inadecuada de la distancia física y social, dificultades para hacer amigos y problemas para entender y utilizar las señales no verbales (contacto visual, gestos, expresión facial).

Respecto de la comunicación, los individuos con autismo muestran algunas trabas para transmitir su mensaje de forma eficaz. Puede que empleen un lenguaje inusual o repetitivo o exhiban un desarrollo del lenguaje empobrecido, o que sean incapaces de leer las intenciones de las personas, o que desplieguen sus conocimientos sobre un tema sin tener en cuenta los intereses de su interlocutor, o que se comuniquen solo para satisfacer sus propias necesidades en lugar de establecer un vínculo social.

Con relación a la imaginación, las personas con CEA luchan con ciertos obstáculos a la hora de comprender los sentimientos y puntos de vista de otras personas, o de verse obligados a enfrentar cambios en sus rutinas; suelen entender las cosas al pie de la letra y no pueden generalizar la información.

Además, a las particularidades en estas tres dimensiones se suman una serie de dificultades que incluyen: hiposensibilidad o hipersensibilidad sensorial; problemas psicofísicos coexistentes como depresión, ansiedad, déficit de atención, convulsiones; poca habilidad motora; trastornos gastrointestinales y del sueño.

Ahora bien, como hay diferentes tipos de autismo y las capacidades de cada individuo están afectadas en diferentes grados, se dice que el autismo es un "espectro". En su libro *Guía para la integración del alumnado con TEA en educación primaria*, María del Mar Gallego Matellán (2012) señala que esta coexistencia de síntomas permite la identificación del trastorno, pero -dadas las variaciones en su presentación- el grado de afectación varía de un individuo a otro. La nota sobre trastornos del espectro autista del portal de la OMS explica que "el nivel intelectual varía mucho de un caso a otro, y va desde un deterioro profundo hasta casos con aptitudes cognitivas altas."³

Cada individuo con CEA es, por tanto, diferente no solo de los neurotípicos (personas no afectadas por un trastorno del desarrollo) sino de cualquier otro individuo con autismo, y cada uno tiene sus propias capacidades y debilidades.

El autismo se ha descrito como un sistema operativo diferente, en el sentido de que los cerebros de los autistas están conectados de forma diferente y, por lo tanto, las personas del espectro experimentan el mundo de forma distinta. La palabra "condición" está sustituyendo poco a poco el término "trastorno" para desestigmatizar, ya que conlleva menos juicios de valor, a la vez que alude al hecho de que las personas nacen con estas particularidades.

³ Es la forma en que estas características interactúan entre sí y con el entorno social lo que determinará en qué lugar del espectro se encuentra la persona: si tiene habilidades para desenvolverse con poco o ningún apoyo, como el personaje Sheldon Cooper de "The Big Bang Theory" (Warner Bros. Television, 2007 a 2019), o si tiene graves dificultades y necesita mucha ayuda para realizar las tareas cotidianas, como Raymond Babbitt en la película "Rainman" (Barry Levinson, 1988).

Desde la inclusión del autismo en el *Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales* estadounidense en 1980, los descriptores de CEA se han ampliado y los criterios de caracterización se han modificado, de modo que los procedimientos de diagnóstico se han vuelto gradualmente más refinados y al mismo tiempo más amplios para dar cabida a las características de los individuos de todo el espectro. En la actualidad, el diagnóstico de CEA incluye el trastorno autista, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (PDD-NOS) y el síndrome de Asperger. La capacidad para definir y detectar el autismo ha mejorado, por lo que se hacen más diagnósticos y más personas reciben un tratamiento más temprano y eficaz.

Puntos de vista coexistentes sobre la discapacidad

Además de estos avances en el campo de la medicina, se ha producido un cambio en nuestra percepción y comprensión de la discapacidad (Cadaveiras y Weisburd, 2014; Rattazzi, 2018), aunque todavía coexisten diferentes visiones, a veces contrapuestas, sobre ella (Velarde Lizama, 2012; Padilla-Muñoz, 2010; Palacios, 2008).

La visión más antigua de la discapacidad como "castigo divino", que concibe la discapacidad como una prueba de fe o como una oportunidad para el desarrollo del carácter, sigue estando muy extendida y presenta dos importantes efectos secundarios: la persona con discapacidad y sus familias pueden quedar excluidas de la sociedad y verse obligadas a valerse por sus propios medios, o pueden ser vistas como víctimas de la deficiencia, indefensas, deprimidas y dependientes de la caridad de otras personas para su cuidado y protección.

La revolución industrial de mediados del siglo XIX trajo consigo avances en el campo de la medicina y, con ello, la idea de que la discapacidad es un problema médico, un defecto que el individuo con discapacidad y su familia tienen que arreglar: una anomalía que hay que curar o, al menos, tratar para que la persona con discapacidad pueda funcionar en la sociedad. El objetivo de la intervención es la rehabilitación.⁴

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la discapacidad empezó a considerarse un fenómeno social y no solo una cuestión individual. El modelo social considera la discapacidad como una situación en la que las personas con determinadas deficiencias físicas o mentales tienen dificultades para realizar las tareas cotidianas debido a las barreras que se les imponen. El modelo de derechos humanos, nacido del modelo social, ofrece el marco teórico de la política de discapacidad que hace hincapié en la dignidad humana de las personas con discapacidad. Este marco se recoge en una serie de tratados y leyes internacionales, especialmente en la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006.

⁴ En nuestro país, este modelo médico ha permitido el acceso a tratamientos y servicios sociales para las personas con discapacidad a cambio de una prueba médica de tal estado (CUD, certificado único de discapacidad).

Cambio de paradigma en educación: hacia la inclusión educativa

La Convención incluye, por supuesto, disposiciones para la educación inclusiva en su artículo 24. Argentina suscribió la Convención en 2008 y le otorgó rango constitucional en 2014. Por lo tanto, y en concordancia con la misma, en nuestro país, el derecho a la educación se fundamenta en los principios básicos de universalidad y no discriminación: las instituciones educativas tienen que acoger a todo tipo de alumnos⁵.

Es por ello que la mayoría de los niños con CEA son integrados, más allá de las diferencias individuales de los alumnos dentro del espectro y del apoyo que necesitan para facilitar su inclusión.

Habiendo provisto un marco de situación, podemos ahondar en los interrogantes que guiarán este trabajo:

- ¿Para qué necesitan aprender una lengua extranjera las personas dentro del espectro autista, en especial cuando se trata de alumnos con un nivel lingüístico pobre en español y a cuyas familias muchas veces se les ha asegurado que la exposición a una lengua extranjera afectaría negativamente el desarrollo de la lengua materna?
- ¿Es posible que las personas con CEA pre-verbal aprendan una lengua segunda o extranjera?
- De ser así, ¿cómo podríamos abordar la didáctica de la lengua segunda o extranjera para alumnos con CEA de bajo funcionamiento?

Seguidamente, intentaremos dar respuesta a cada una de estas preguntas a partir de nuestra experiencia como docentes de lengua extranjera en aulas neurodiversas y como madres de alumnos dentro del espectro con plan de integración en el sistema escolar público de educación primaria bonaerense.

Primera cuestión: ¿por qué estos niños y adolescentes necesitan o querrían aprender una lengua extranjera cuando presentan claras dificultades de comprensión y expresión en lengua materna?

La respuesta surge del cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad hacia la disponibilidad universal de recursos para las personas con discapacidad para la realización de todo tipo de actividades sociales, y de la manifestación de este cambio de paradigma en esta lenta transición de la escuela tradicional hacia la inclusión escolar.

En lo que respecta a la presencia de alumnos dentro del espectro en la escuela común, los mismos necesitan aprender una lengua extranjera porque, para empezar, es un requisito curricular en la educación común. Es decir, se espera que reciban clases en lengua extranjera durante su escolarización primaria y secundaria y que demuestren que han aprendido lo suficiente para

⁵ Así está estipulado en la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), Ley de Educación Provincial N°13688 (2007), que aseguran el derecho a la educación común como un derecho esencial para todos los alumnos, la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, que establece la paridad de títulos primario y secundario de los alumnos con propuesta pedagógica individual, y la Resolución conjunta 1664/17, que, entre otros puntos, promueve la construcción de prácticas inclusivas en los niveles terciario y universitario.

aprobar cada curso como cualquier otro alumno de nuestras clases. Tendrán que hacer lo mismo en el nivel terciario o universitario si desean obtener un título. En todos los casos, la ley argentina exige que se realicen los ajustes necesarios para que la persona con autismo, o con cualquier discapacidad, tenga éxito, tanto si tiene un plan de aprendizaje a medida (la propuesta pedagógica individual) como si no.

Al margen de los requisitos educativos, las personas con discapacidad quieren hoy llevar una vida digna y ejercer sus derechos individuales y sociales en la misma medida que las personas sin discapacidad. La inserción en sus comunidades y la vida independiente son objetivos primordiales para las personas con discapacidad, y el acceso a la educación es clave.

Desde esta perspectiva, las personas del espectro necesitan aprender una lengua extranjera por las mismas razones que nuestros alumnos neurotípicos. Quizás les guste aprenderla para poder usarla fuera de clase para perseguir algún interés (muchas personas en el extremo superior del espectro participan activamente en juegos de roles y otras comunidades de práctica online), o que lo necesiten para progresar en su campo profesional o para hacer contactos, o sus padres creen que tener algún conocimiento en lengua extranjera será beneficioso para el futuro de sus hijos, o asistir a clases sea bueno para socializar y hacer amigos.

También, porque quieren participar plenamente en la sociedad en general, probablemente querrán viajar por negocios o vacaciones y poder comunicarse en todo tipo de situaciones sociales. Para algunos de ellos puede ser incluso una cuestión de identidad y pertenencia si han nacido en una familia bilingüe o en algún tipo de contexto multicultural.

Pero al margen de las preferencias personales y las necesidades sociales, lo cierto es que algunos de los efectos del bilingüismo pueden realmente ayudar a un niño o joven con CEA a mejorar ciertos rasgos autistas que obstaculizan el aprendizaje de una lengua extranjera (empatía, comunicación verbal y no verbal, socialización) y fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas (multitarea o cambio de enfoque) (Grosjean, 2011; Hampton et al, 2017; Kremer-Sadilk, 2005; Valicenti-McDermott et al, 2012; Gonzalez-Barrero y Nadig, 2017).

Segunda cuestión: ¿es posible, y deseable, que las personas con CEA pre-verbal aprendan una lengua segunda o extranjera?

Como decíamos en la Justificación, el autismo se caracteriza por diferencias en la socialización, la comunicación y la imaginación. Dado que nuestra práctica docente en lengua extranjera se sustenta justamente en estos tres aspectos, no parecería descabellado concluir que nuestra labor con niños y adolescentes con autismo pre-verbal esté destinada al fracaso⁶.

Los niños y jóvenes con autismo de bajo funcionamiento, en particular, muestran marcadas dificultades en la comprensión y la producción en lengua materna, aunque muchos presentan un nivel más alto de producción respecto de la comprensión verbal en virtud del uso de expresiones

⁶ Para una lectura sobre cómo trabajar con niños autistas en clase, sugerimos los trabajos de Moirano y Pérez Albizú (2009) y de Iacboni y Moirano (2018).

ecolálicas con valor pragmático (Maljaars y otros, 2012). Tomamos de la caracterización del lenguaje del trastorno autista propuesto por Artigas-Pallarés (1999) aquellas que resultan frecuentes en individuos de bajo funcionamiento:

- Agnosia auditiva verbal: se trata de la incapacidad de comprender un mensaje oral. Artigas-Pallarés señala que, a diferencia de niños con otros trastornos de lenguaje, los niños con autismo no se esfuerzan por comunicarse mediante gestos o dibujos:

Por el contrario, el niño utiliza al adulto como un objeto, manipulado para satisfacer sus deseos. Es típico constatar cómo el niño coge de la mano a su madre, dirigiéndola a su objetivo, sin mediar ninguna mirada, ni cualquier otra interrelación comunicativa. (Artigas-Pallarés, 1999, p. 120)

- Síndrome fonológico-sintáctico: se manifiesta como una falta de refinamiento en la expresión oral, tanto en lo semántico como en lo gramatical y lo fonológico, y puede que los individuos presenten tartamudez o ecolalia (especialmente durante las primeras fases del desarrollo del lenguaje) o utilicen un discurso referido.
- Síndrome léxico-sintáctico: la habilidad para relacionar la palabra con el concepto o la idea se encuentra afectada, lo cual se revela como dificultades o incapacidades para traducir los pensamientos en palabras.
- Síndrome semántico-pragmático: conjuga las deficiencias en los aspectos formales del lenguaje y cuestiones relativas a la socialización y la comunicación y es notable en aspectos pragmáticos como la dinámica de los turnos de habla, la no solicitud de clarificación a su interlocutor, la ausencia de producción y comprensión de lenguaje figurado, la inversión de pronombres, o un uso y comprensión pobres de la comunicación no verbal.

Ante esta situación de desventaja en lengua materna de sus hijos en el espectro, muchas familias deciden reducir o incluso interrumpir la exposición a una lengua extranjera porque creen que empeoraría el desarrollo de la lengua madre. La preocupación de los padres por el impacto del bilingüismo en el desarrollo del lenguaje se remonta a casi un siglo atrás cuando los estudios realizados con niños de desarrollo típico describieron los efectos perjudiciales del bilingüismo en la inteligencia (Grosjean, 2011). Aunque estos estudios mostraron fallos de diseño fundamentales que invalidaron en gran medida estas conclusiones, las ideas descritas en ellos siguen ejerciendo influencia (Hampton et al., 2017; Angulo-Jiménez, 2018; Kremer-Sadiik, 2005).⁷

Estudios recientes demuestran, sin embargo, que un entorno bilingüe no dificulta el desarrollo de la primera lengua, ni disminuye la capacidad cognitiva, ni empeora los síntomas del autismo

⁷De hecho, los padres de estos niños suelen recibir instrucciones de los profesionales sanitarios de que sólo deben hablar a su hijo en una lengua (normalmente la dominante, el español en nuestro caso) o incluso de que deben limitar las interacciones con los hablantes de la lengua no dominante, segunda o extranjera. A veces aún se les dice que los retrasos lingüísticos de su hijo son el resultado de haberse criado en un entorno multilingüe.

(Zhou et al. 2017; Reetzke et al., 2015). Oír o aprender a hablar dos idiomas no aumenta los retrasos lingüísticos, ni reduce el tamaño del vocabulario del niño, o afecta negativamente su forma de comunicarse con los demás.

Por el contrario, el aprendizaje de una lengua extranjera podría ser muy favorable para el desarrollo del cerebro de los autistas. Mencionaremos solo algunos de los beneficios que se desprenden de investigaciones de estos últimos quince años (Kremer-Sadilk, 2005; Valicenti-McDermott et al, 2012; Gonzalez-Barrero y Nadig, 2017):

- Mejoras en la toma de perspectiva, una herramienta importante para la comunicación social;
- Mayor uso de los gestos para significar deseos y necesidades;
- Desarrollo de habilidades más avanzadas en el juego de simulación;
- En los niños pequeños, incremento en arrullos y vocalizaciones, que son buenos indicadores del desarrollo del lenguaje;
- Aumento en las oportunidades de relacionarse con miembros de la familia que hablan otras lenguas, participar plenamente en las reuniones familiares y beneficiarse de una identidad cultural enriquecida;
- Mejor capacidad de cambiar la atención entre dos tareas que sus pares con CEA monolingües (por ejemplo, clasificar los objetos por su color y luego pasar a clasificarlos por su forma)
- Avance en las relaciones interpersonales en grupos de compañeros que comparten intereses comunes como series, películas, videojuegos, etc.

No hay diferencias significativas en las habilidades lingüísticas entre los alumnos bilingües con autismo y los neurotípicos bilingües, o entre los niños monolingües y bilingües del espectro. Los hallazgos recientes (Valicenti-McDermott et al., 2012; Gonzalez-Barrero y Nadig 2017) sugieren que los estudiantes dentro del espectro pueden desarrollar sus habilidades lingüísticas siempre y cuando se realicen ajustes para que puedan obtener una exposición lingüística adecuada.

Tercera cuestión: ¿cómo podríamos abordar la didáctica de la lengua segunda o extranjera para alumnos con CEA de bajo funcionamiento?

Ante este panorama resulta inevitable preguntarnos si tenemos los recursos didácticos y la formación académica y práctica necesarios para poder verdaderamente enseñarles una lengua extranjera a estos alumnos. Esta duda ante nuestras propias capacidades docentes puede que surja de la falta de lecturas teóricas o prácticas áulicas en los programas de los profesorado sobre cómo enseñar una lengua extranjera a estudiantes con discapacidades intelectuales, o de la falta de experiencias de enseñanza satisfactorias con alumnos con alguna discapacidad, o de una combinación de ambas.

Sin embargo, los cursos de enseñanza sí ofrecen una gran cantidad de teoría y práctica sobre diferentes perfiles de aprendizaje y estrategias de enseñanza efectivas en relación a los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Y sabemos de sobra después de nuestro primer día en un aula que la diversidad no es la excepción sino la norma y que, a pesar de nuestras propias limitaciones, en nuestra experiencia, logramos llegar a nuestros alumnos y muchas veces, también, enseñarles conductas prosociales además de una lengua extranjera.

La investigación académica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y el autismo está recién empezando, por lo que es poco lo que podemos decir sobre lo que constituye una "exposición lingüística adecuada", pero sí podemos hacer algunas conjeturas sobre qué información sería más fácil de procesar para un cerebro autista.

En este punto, la Dra. Temple Grandin (2016) subraya las extraordinarias habilidades visoespaciales de la mayoría de las personas con CEA, y la correspondencia inversa en el desarrollo de estas habilidades en relación con las competencias comunicativas y lingüísticas: "Las personas autistas tienen problemas para aprender cosas que no pueden ser pensadas en imágenes." (Grandin, 2016, p.13, traducción nuestra).

Grandin (2016) explica que en lo que respecta al aprendizaje de la lengua, los niños autistas aprenden más fácilmente los sustantivos concretos debido a que existe entre ellos y las imágenes una asociación directa. Las palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones, pronombres y verbos copulativos) necesitan estar conectadas a imágenes para que el niño pueda asignarle algún significado y ese significado va a ser, en principio, "local" y no trasladable inmediatamente a otros contextos o cotextos, a diferencia de los niños neurotípicos.

Grandin señala la dificultad de traducir textos con altos niveles de abstracción, tales como textos de filosofía o economía, a imágenes, lo cual implica la imposibilidad de comprenderlos cabalmente.⁸

Ya hemos escrito en otras oportunidades acerca de las potencialidades didácticas de materiales visuales en la clase de lengua extranjera en aulas neurodiversas (Iacoboni y Moirano, 2020, 2019, 2018a, 2018b), siempre atendiendo a las dimensiones pragmáticas y estructurales de la enseñanza de la lengua extranjera.

En esta oportunidad, ofrecemos una manera de incentivar la producción oral en incrementos significativos mediante el trabajo sobre pares adyacentes (Levinson, 1983) a partir de la producción verbal satisfactoria de un ítem léxico en un contexto pragmático adecuado.

Levinson ofrece una definición de pares adyacentes proporcionada por Schegloff y Sacks (1973), quienes los caracterizan como:

- i) ser adyacentes;
- ii) producidos por diferentes hablantes;
- iii) ordenados como una primera parte y una segunda parte;
- iv) tipificados, de modo que una primera parte concreta requiere una segunda (o un rango de segundas partes).

Los pares de adyacencia típicos son saludo - saludo, pregunta - respuesta, oferta - aceptación / rechazo (Levinson, 1983, p. 303)

⁸ Estos aspectos particulares de los pensadores visuales dan origen al diseño de diversos materiales de soporte visual a partir del uso de "pictogramas" (Dangelo Martínez, 2015) que se utilizan en el tratamiento de personas con CEA, tales como las agendas visuales (Sánchez-Cortés Carrasco, 2016; Iacoboni y Moirano, 2018) o las historias sociales (Gray, 1991).

En la pragmática, muchas acciones conversacionales se llevan a cabo mediante pares adyacentes establecidos: secuencias automáticas que constan de dos partes producidas por diferentes hablantes (Yule, 1996, p. 77), incluyendo patrones de saludo, turnos de cumplidos y secuencias de solicitud - aceptación / rechazo.

Una regla reconocida que funciona en los pares de adyacencia es que, al haber producido una primera parte de algún par, se espera que el hablante actual deje de hablar, y el siguiente hablante debe producir en ese momento una segunda parte del mismo par (Yule, 1996, p. 77). Si una petición o saludo inicial no recibe una segunda parte o si hay un retraso en la segunda parte sería significativo.

Los pares de adyacencia representan acciones sociales, y las acciones sociales que aparecen en las segundas partes no son de igual posición. Habrá un acto siguiente estructuralmente esperado llamado “respuesta preferida” (Yule, 1996, p. 79).

Los pares adyacentes constituyen una vía de acceso interesante al mundo de la lengua extranjera, en tanto son bastante predecibles y bien estructurados, lo cual es percibido como tranquilizador para las personas en el espectro. Además, al estar anclados en el contexto social, hacen que la comunicación sea significativa no sólo en términos diagnósticos de comprensión auditiva y producción oral sino, principalmente, en términos interaccionales y de la cultura de la lengua extranjera.

Una posible secuencia de enseñanza podría ser la siguiente: si el niño con autismo pudo decir “lápiz” para referirse sin lugar a dudas a ese elemento (porque lo señala o lo tiene en su mano) y lo quiere para sí, podemos trabajar en la repetición contextualizada de un par adyacente de pedido - cumplimiento:

A: "Lápiz, por favor."

B: "Tomá"

Y finalmente, agregar "Gracias" cuando lo reciba, a fin de lograr un intercambio de tres turnos (pedido - cumplimiento del pedido - agradecimiento) apropiado al contexto de la clase.

Una vez lograda la dinámica de la alternancia de estos turnos, podemos ir complejizando la lengua usada en el intercambio de acuerdo a las capacidades de comprensión y expresión del alumno con autismo, como se ve en la Tabla 1:

Tabla 1.1

Pedido	Cumplimiento del pedido	Agradecimiento
“Quiero ese lápiz, por favor.” “Dame el lápiz (azul), por favor.” “¿(Amigo), me das el lápiz (azul), por favor?”	“Sí, tomá.” “Sí, tomá, (amigo)”	“Gracias, (amigo).” “Muchas gracias, (amigo)”

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la lectoescritura, debemos tener presente que en ella intervienen procesos muy demandantes cognitivamente y que implican habilidades de lenguaje expresivo, recuperación de palabras, organización de pensamientos, predicción de acontecimientos, realización de inferencias a partir del texto y, en el caso de la escritura, además, motricidad fina, todo lo cual suele ser un reto para los estudiantes con CEA.

Probablemente sea necesario implementar algunas estrategias para apoyar cada una de estas áreas de necesidad, entre las que se incluyen elementos visuales para estimular el lenguaje (imágenes, bancos de palabras, etc.) y presentar el argumento, la trama, los personajes principales y el escenario del texto a leer o narrar; proporcionar esquemas o resúmenes a modo de síntesis para el cierre de la actividad o como preexposición al texto. Y, fundamentalmente, brindar una estructura y una dirección significativas para las tareas, significativas no solo para los docentes sino también para el alumno con autismo, es decir, que, en lo posible, tome en cuenta sus intereses personales para que el alumno pueda apropiarse del contenido que se intenta enseñar.

Las estrategias presentadas anteriormente son parte seguramente de las que hemos utilizado en clase con alumnos neurotípicos, lo que significa que: a. porque funcionan para la mayoría, ya forman parte de nuestra batería de recursos didácticos y b. no necesitamos preparar un conjunto de actividades individuales o una clase a medida para el alumno autista.

Según nuestra experiencia personal y profesional, con la contextualización adecuada, la repetición y el refuerzo positivo, incluso los niños que se encuentran en el extremo inferior del espectro consiguen desarrollar su competencia comunicativa (verbal y no verbal) trabajando en la adquisición de la primera y segunda lengua.

Conclusiones

Tener un alumno con CEA en nuestra clase representa un desafío, por un lado, a nuestras creencias respecto a las capacidades de los alumnos neurodiversos de aprender una segunda lengua inserto en un grupo de niños sin condiciones del neurodesarrollo y, por el otro, a nuestra formación académica y profesional por cuanto los alumnos autistas, en virtud de su modo de interactuar con el mundo que los rodea, no siempre interpretan señales sociales obvias y transparentes para el resto del grupo (incluido el docente) o no logran expresarse de acuerdo con los estándares esperados para ese grupo etario y nivel de lengua.

La educación de calidad es un derecho humano, y como tal debe ser accesible a todas las personas, con y sin discapacidad. Nuestra tarea docente sólo tendrá éxito si, en principio, confiamos en que todos nuestros alumnos pueden aprender y, además, si creemos que tenemos las herramientas necesarias para poder enseñarles.

Desde esta perspectiva, apoyamos la idea de que nuestra formación académica como profesores de lenguas extranjeras está al servicio de la práctica docente en general. Todos compartimos un sólido conocimiento de lingüística y de variados enfoques didácticos entre los que podemos elegir a la hora de planificar nuestras clases para satisfacer las necesidades de cualquier

alumno. En toda planificación, utilizamos nuestros conocimientos sobre las lenguas (madre y extranjera) para secuenciar contenidos y contextualizarlos para su abordaje en la clase. Nos corresponderá seleccionar los contenidos lingüísticos y funcionales y los medios adecuados para su enseñanza según las características de cada alumno y del grupo en su conjunto, como hacemos con cualquier clase.

Los estudiantes con condiciones del espectro autista están aquí en nuestras aulas de lengua extranjera para quedarse. Depende de cada docente verlos como un problema o como un reto.

Referencias

- Angulo-Jiménez, H. (2018). Bilingualism and Autism: Addressing parents' frequently asked questions. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 3(2), 98-105.
- Artigas-Pallarés J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología* 1999; 28 (2):118-123.
- Baron-Cohen, S (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity – a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 58(6): 744-747.
- Cadaveiras M. y Weisburd C. (2014): *Autismo. Guía para padres y profesionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallego-Matellán, M.M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Salamanca: INICO.
- Gonzalez-Barrero, A. M. and Nadig, A. S. (2017), Can Bilingualism Mitigate Set-Shifting Difficulties in Children With Autism Spectrum Disorders? *Child Development*.
- Grandin, T. (2006). *Thinking in pictures* (Expanded version). Vintage Press y Random House: New York, NY.
- Gray, C. (1991). Social stories. The Morning News. November-December, 1991. Jenison, MI: Jenison Public Schools.
- Grosjean, Francois (2011). What are the Effects of Bilingualism? The consequences of bilingualism as seen by studies over time. Disponible en: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201106/what-are-the-effects-bilingualism>.
- Hamptom, S., Rabagliati, H., Sorace, A., & Fletcher-Watson, S. (2017). Autism and Bilingualism: A qualitative interview study of parents' perspectives and experiences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* (60) 435-446.
- Iacoboni, G. y Moirano A. (2020) Espectro autista: Historias sociales como andamiaje en ILE. *Puertas Abiertas* (15)
- Iacoboni, G. y Moirano, A. (2019). Espectro autista: narración y agendas visuales como andamiaje en ILE. *Puertas Abiertas* (14)
- Iacoboni, G. y Moirano A. (2018^a) <http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/2018/07/02/espectro-autista-agendas-visuales-como-andamiaje-para-la-vida-diaria-parte-1/>
- Iacoboni, G. y Moirano, A. (2018b)

<http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/2018/07/17/espectro-autista-agendas-visuales-como-andamiaje-para-la-narracion-en-educacion-primaria-y-preescolar-parte-2/>

- Kremer-Sadilk, T. (2005). To be or not to be bilingual: autistic children from multilingual families. In: Cohen J, McAlister KT, Rolstad K, et al., (eds) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 1225-1234.
- Lenroot, N. K y Yeung, P. K. (2013). Heterogeneity within autism spectrum disorders: What have we learned from neuroimaging studies? *Frontiers of Human Neuroscience*, 7, 733.
- Levinson, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lord, C y Jones, R. M. (2012). Annual research review: Re-thinking the classification of autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 53(5) 490–509.
- Maljaars, J., Noens, I., Scholte, E. et al. (2012) Language in Low-Functioning Children with Autistic Disorder: Differences Between Receptive and Expressive Skills and Concurrent Predictors of Language. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42: 2181–2191.
- Organización Mundial de la Salud http://www.paho.org/arg/index.php?option=com_content&view=article&id=10034:taller-internacional-para-capacitar-a-padres-de-ninos-con-trastornos-del-espectro-autista&Itemid=236
- <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, pp. 381-414.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Rattazzi, A. (2018): *Sé amable con el autismo: Manual de navegación para todos*. Buenos Aires: GRIJALBO.
- Reetzke, R., Zou, X., Sheng, L., & Katsos, N. (2015). Communicative development in bilingually exposed Chinese children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(3): 813-25.
- Rylaarsdam, L. y Guemez-Gamboa, A. (2019). Genetic Causes and Modifiers of Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Cellular Neuroscience*, 13 DOI=10.3389/fncel.2019.00385
- Sánchez-Cortés Carrasco, M. E. (2016). Las agendas diarias y personales en la intervención con alumnos con Trastorno del Espectro Autista. *Publicaciones Didácticas* N°70, Mayo 2016. p. 101 a 107.
- Valicenti-McDermott, M., Tarshis, N., & Schouls, M. (2012). Language differences between monolingual English and bilingual English-Spanish young children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Child Neurology*, 28(7), 945–948.
- Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, VOL XV, N° 1, pp. 115-136.
- Yule, George. 1996. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhou, V., Munson, J., Greenson, J., Hou, Y., Rogers, S., & Estes, A. (2017) An exploratory longitudinal study of social and language outcomes in children with Autism in bilingual home environments. *Autism*. Disponible en: <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART6160/lenguaje-en-los-trastornos-autistas.pdf>

CAPÍTULO 2

Linguística Aplicada para uma didática situada

Barbara da Silva Santana Lopes

*Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos,
Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural,
Ensinar exige consciência do inacabamento.*

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*

Introdução

Na epígrafe deste capítulo lemos 3 das muitas exigências que o pedagogo Paulo Freire (2011) desenvolve em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Escolhemos estes 3 saberes por considerar que sintetizam o que será exposto neste capítulo do Livro de cátedra *Linguística Aplicada: perspectiva interdisciplinaria*. 1) Ensinar exige respeito aos saberes dxs educandxs porque a construção do saber acontece, em parte, pela relação que x aprendiz desenvolve entre o que já conhece e o que virá a conhecer. 2) Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural porque somos seres históricos, políticos e culturais e nos manifestamos no mundo a partir de nossas escolhas, crenças, valores, etc. e 3) Ensinar exige consciência do inacabamento porque a reformulação constante da nossa prática é fundamental: como seres pragmáticos, não nos repetimos porque os eventos não se repetem e porque estamos em processo, não somos seres acabados, mas em construção. Esta maneira de compromissar a relação entre xs agentes envolvidxs, presente na pedagogia freireana, muitas vezes não encontra lugar para sua prática em métodos e metodologias usados no ensino de língua, seja pelo material didático, pela pedagogia envolvida ou pela má formação dx professorx.

Apresentaremos como a Linguística Aplicada (LA) pode valer-se de outras disciplinas para construir ferramentas necessárias que deem conta de problemas situados, como os são o ensino do português a hispano falantes e do espanhol a brasileirxs. Quando falamos de problemas nos referimos a tudo aquilo que envolve a pessoa no processo de subjetivação (social, econômico, político, cultural) ao qual nos submetemos ao aprender outra língua.

Mostraremos neste capítulo duas perspectivas que podem ser usadas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira/outra. Primeiramente, falaremos da Etnopragmática relacionada à Escola Linguística de Columbia, pela assunção da identidade cultural (como postula Freire) que confere ao signo linguístico, o que nos permite explicar os fenômenos linguísticos a partir da

cultura (Martínez 2015, 2020). Neste caso, veremos como os estudos linguísticos da chamada linguística tradicional (para se opor à aplicada) podem contribuir na elaboração de materiais didáticos mais específicos, que atente justamente a necessidades pontuais na relação português/espanhol com base em seu funcionamento. É necessário frisar, no entanto, que não se trata da aplicação da linguística (Moita Lopes, 2006), mas sim de uma pesquisa situada que pode atender a uma problemática específica no processo de construção de abordagens para a elaboração de materiais didáticos. Em seguida mostraremos como o *translanguaging* (Garcia 2011; García e Wei 2014; Lasagabaster e García 2014; Lopes 2019, 2021) propõe uma abordagem mais inclusiva contribuindo no processo de aquisição da língua outra, incentivando o uso do repertório linguístico dx alunx em sala de aula.

Utilizaremos textos orais e escritos de candidatos brasileiroxs ao Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) para observar a performance de uma gramática emergente e sua coerência local. Consideramos necessário este estudo para a conformação de materiais e ambientes de estudo que não limitem a criatividade dx falante frente a possibilidades de usos que permite o código linguístico nas diversas etapas de aprendizagem.

A Linguística Aplicada

O movimento básico da LA consiste em procurar soluções para problemas específicos relacionados ao uso da linguagem. Segundo Moita Lopes, linguista aplicado pioneiro no Brasil, é fundamental para a LA conhecer o contexto social, político, econômico, cultural para a conformação de teorias de ensino de línguas, “a LA é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social” (Almeida Filho, 2005, p.15).

Não é de hoje que os estudos da linguagem têm dado atenção à função social da língua nos diversos espaços de interação humana, desta maneira encontramos na LA as ferramentas necessárias para pôr em discussão os manuais de ensino de língua, as metodologias envolvidas, as instituições que a partir de decisões políticas incorporam ou excluem línguas de seu currículo e que, em muitos casos, obedecem a exigências estabelecidas a partir de uma perspectiva colonizadora que privilegia uma única forma de ensinar, uma única variedade da língua.

Assim, coincidimos com as preocupações atuais da LA propostas por Moita Lopes ao tentar “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14) e nos debruçaremos nesta problemática mais adiante.

Na verdade o campo aplicado, enquanto espaço transdisciplinar de flexão sobre a língua em uso, ou seja, sobre a língua enquanto performance, ação, evento singular num dado espaço e tempo, e não repertório de formas, sistema ou gramática em suas várias acepções, vai se produzir no campo institucional

de qualquer disciplina dos estudos da linguagem a cada vez que se constituírem domínios de articulação entre práticas de focalização do linguístico, do discursivo, do social, do cultural, do ideológico, do psicoafetivo, do cognitivo, bem como do político e do histórico segundo epistemologias centradas em questões sobre como funciona e opera a língua em dada situação para os falantes, entre os falantes e pelos falantes enquanto seres em relação e movimento. (Signorini, 2006, p. 182)

Para uma ciência aplicada, a rigidez de uma classificação tão determinada (como o são os velhos modelos de métodos e metodologias de ensino de língua) leva a uma inação: a impossibilidade de atuar com recursos limitados que não dimensionam a realidade de uma comunidade específica. Neste sentido, Almeida Filho (2001) propõe o conceito de *abordagem* no lugar de *método* pela sua significação mais ampla e abrangente além de contemplar “outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes” (Almeida Filho, 2005, p. 63).

A modo de exemplo

A relação que pode ser estabelecida entre as línguas portuguesa e espanhola permite, em sala de aula, uma dinâmica que certamente não acontece com outras línguas. Isso porque a intercompreensão favorecida pela histórica aproximação entre estas línguas ocorre nas diferentes habilidades linguísticas. “A familiaridade embutida na proximidade das línguas fala a favor de uma progressão de experiências de conteúdo e de processo mais ágil e íngreme, possibilitando experiências com áreas de uso comunicativo, ensino temático ou interdisciplinar” (Almeida Filho, 2001, p.17). Com diferentes graus de compreensão individual e que depende de uma série de fatores tais como: motivação, experiência previa, identificação com a cultura associada, etc. a comunicação inicial acontece, o que não significa que no processo de aquisição da outra língua os estudantes não tenham dificuldades.

Há vantagens indubitáveis nessa proximidade, especialmente se combinadas a traços afetivos como capacidade de risco, segurança ou mesmo extroversão. Sem esses atributos, é de se esperar a ocorrência de tentativas fortes de obtenção de fluência e de disponibilidade vocabular cujo aparente (e possível) meio-sucesso leva ao estacionamento da interlíngua em patamares baixos de produção denominado popularmente portunhol (Almeida Filho, 2001, p.19)

Parece controversia, mas as dificuldades ocorrem justamente pela proximidade devido à falta de claros definidores: “ora se aproximam e quase se encontram, ora se distanciam e vão tomando rumos contrários, inversos, como se fossem imagens refletidas de ponta-cabeça ou como

se uma fosse o avesso da outra” (Fanjul e Gonzalez 2014, p.13). Isso exige dx aprendente uma apurada reflexão linguística.

Durante a avaliação oral do CELU, unx postulante demonstra a consciência que tem sobre a língua em várias oportunidades. É importante mencionar que as perguntas formuladas pelx avaliadorx giravam em torno do trabalho e das viagens de negócios que x postulante fizera no passado (ou seja, não perguntavam pelo seu conhecimento de língua espanhola).

- (1) Puedo ser comprendido, puedo hablar, puedo comunicar pero jamás he hecho un examen para medir en qué nivel estaría y pienso que sea muy importante para poder planear un cambio, un estudio un poco más organizado y mejoras especialmente la parte escrita. (...)

La gente me entiende porque somos muy generosos en Latinoamérica, ¿no? El brasileño se aventura a hablar un poquito, pero también de mi parte pienso que sería más respetuoso conocer un poquito más de la norma culta de la lengua.

(...)

Hace 20 años era más portuñol que otra cosa. Sigue siendo... (risas)

Hay una escena muy interesante (en Honduras) entre los estudiantes... estudiantes. Ese tema de diptongo, ¿no? Es terrible para nosotros brasileños.

A consciência dos limites próprios na outra língua, em diferentes graus de complexidade, é uma constante entre xs aprendizes. Na última observação feita pelx postulante, fica evidente que o que diferencia a língua portuguesa da espanhola, neste caso, é o ditongo de *estudiantes*. É o ditongo que acrescenta na reformulação. Reformula e avisa que está reformulando.

Veremos, a seguir, como podemos construir uma abordagem mais significativa a partir do enfoque etnopragmático e a ideologia *translanguaging* (García, 2011)

Etnopragmática

Para a abordagem que queremos incluir no contexto da LA, sob a problemática do ensino de línguas próximas, recorreremos à Etnopragmática por considerar relevante suas contribuições nos estudos da linguagem, mais precisamente do contato entre línguas, pela visão “sócio-funcional-cognitiva” que a fundamenta. Em trabalhos anteriores apresentamos um modo de ver a gramática a partir e pela cultura entre as línguas portuguesa e espanhola (Lopes 2019, 2020) considerando, para tal, o repertório dx falante. Tais estudos, oferecidos pela Escola Linguística de Columbia e amplamente difundidos na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata), nos permitem “estudiar la motivación de las selecciones lingüísticas y determinar la relación entre el aporte significativo de las mismas y el mensaje que se infiere en el discurso” (Martínez, 2009, p. 259).

A Etnopragmática resulta ser um método quantitativo, mas, principalmente, qualitativo ao qual confere uma importância relevante à intenção dx falante a partir da necessidade comunicativa e da relação estreita que estabelece com os seus processos cognitivos. Mede a frequência de uso das formas linguísticas para a elaboração de hipóteses que confirmem a teoria a qual sustenta.

Interessa-nos, para a análise não exaustiva que faremos a seguir a partir de contextos pragmáticos e étnicos, explicar o transvase de uma forma linguística. Neste caso, veremos como a língua portuguesa aparece em enunciados de brasileiroxs que concorrem ao Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU).

O exemplo a seguir trata-se de um registro escrito cedido pelo Arquivo CELU.

- (1) A mi me gusta la libertad de ir y vine sen darle satisfaciones, y no me gusta es tener que despertar temprano para *hacemos* deporte todos los días pero tenemos muchas actividades (...).

Neste exemplo vemos uma marca bem característica da língua portuguesa, marca que divide com a língua holandesa, que é o uso do infinitivo pessoal. Seu uso é estendido tanto na escrita como na oralidade e parte da necessidade dx falante de inserir-se como sujeito agente do enunciado.

Acreditamos que para o ensino de língua é importante saber como a pessoa se inscreve no discurso como sujeito. No exemplo acima observamos a necessidade dx aspirante ao certificado de envolver-se na atividade que estava descrevendo. Esta é uma informação contida no morfema *-mos*. Este recurso é comum, por exemplo, nas promessas de campanha política e demais organismos que tomam decisões públicas ou em nome da população. Vejamos este exemplo retirado da página do governo do Ceará, capital de Fortaleza. Trata-se da posse da nova diretora-geral do hospital infantil Albert Sabin, Fábria Linhares:

- (2) Minha missão é resgatar o sentimento de pertencimento e a satisfação em todos que fazem esta casa: servidores, cooperados e terceirizados. Quero que se sintam protagonistas desta história, devendo, antes de tudo, ser ouvidos, respeitados, valorizados e reconhecidos. Sei que não será fácil, mas espero contar com cada um para, juntos, *fazermos* deste hospital uma verdadeira família, unida e imbuída do mesmo propósito que é atender bem os nossos pacientes.

Neste discurso fica clara a posição da médica ao inserir-se como agente que assumirá responsabilidades e conduzirá a direção do hospital, ou seja, relevamos a necessidade da médica, com atributos ativos nas futuras decisões do hospital, de expressar pela forma *-mos* sua agentividade.

No exemplo (1) vemos o verbo *hacer*, do espanhol, com a marca de primeira pessoa do plural *-mos* do infinitivo pessoal do português, onde se produz o transvase.

En efecto, al conflicto entre lenguas diferentes subyace un choque de visiones de mundo y conceptualizaciones distintas. Se produce, en general, una tensión entre culturas y cosmovisiones que entran en contacto, con consecuente transvase de una en otra (Martínez, 2009, p. 26)

Culturalmente xs falantes de língua portuguesa flexionam os verbos que poderiam estar no infinitivo para sinalizar a marca de uma pessoa. Esta marca só é visível no paradigma verbal do plural, uma vez que no singular permanece sua forma terminada em –r:

(para) eu fazer
 você, ele, ela fazer
 eles, elas, vocês fazerem
 nós fazermos

Outra ocorrência frequente por parte dxs falantes de língua portuguesa, na variedade brasileira, é a valorização do sintagma em detrimento do paradigma para os pronomes sujeito de primeira pessoa. Nos *corpora* analisados, tanto nos registros orais com nos escritos facilitados pelo Arquivo, a ocorrência de *yo* é abundante, com se observa a seguir:

- (3) Yo estudio español actualmente. Yo empecé en un curso de idiomas este año, pero yo tuve clase es español en la escuela desde mis 11 años has los 15, creo.
- (4) De hecho me gusta mucho compartir mi vida con otras personas, yo hice amigos y siempre tengo con quien platicar.

No exemplo (3) vemos que todos os verbos estão acompanhados pelo sujeito expreso. Existem muitos estudos a respeito (Gonzalez 1998, 2008, Fanjul 2014, por citar alguns)) e a explicação gramatical recai sobre a pouca flexão verbal da língua portuguesa que tornaria o pronome sujeito quase obrigatório no intuito de evitar problemas referências; já em espanhol, a presença do pronome causaria um efeito de contraste (Fernandez Soriano, 1999), ou seja, a presença do pronome não tem a mesma função nas línguas em questão. A língua portuguesa estaria cada vez mais próxima, neste sentido, das línguas inglesa e francesa cuja presença do pronome sujeito é obrigatória.

No exemplo (4) vemos um fenômeno interessante, do ponto de vista da análise comparativa, pois em um enunciado como este a tendência do espanhol é retomar o objeto (o que e a quem). Esperaríamos, assim, “me hice amigos”. Com isso observamos que, se por um lado, o português abunda em pronome sujeito, por outro prefere a anáfora zero para o dativo e o acusativo - exatamente o contrário da língua espanhola. Copiamos o já mencionado anteriormente sobre a relação entre o português e o espanhol: “... como se fossem imagens refletidas de ponta-cabeça ou como se uma fosse o avesso da outra” (Fanjul, Gonzalez 2014, p.13).

Consideramos relevante incorporar explicações culturais ao ensino de língua porque sabemos que falar outra língua implica mergulhar na teia de significação à qual nos submetemos. Como significar na outra língua? Que informação incluo e qual excluo para que eu possa ser um sujeito na língua estrangeira? Para que a língua nos sirva de algo “implica fundamentalmente que, no campo de uma subjetividade aconteçam identificações com saberes interdiscursivos” (Celada, 2008, p. 148), aplicamos *saberes interdiscursivos*, neste caso, como os responsáveis por “fazer acontecer esta língua no sujeito” (Serrani-Infante, 1998).

María Teresa Celada (2008) propõe uma perspectiva não hegemônica e dimensiona a relação entre o sujeito e a linguagem que, juntos, conformam a língua. No lugar dos estudos formais, deveríamos desvendar o que a língua quer do sujeito, “o que ela pode do campo da subjetividade” (Celada, 2008, p. 147) e sugere explorar a relação sujeito/ sentido; sujeito/ memória discursiva.

Translanguaging

Os estudos linguísticos que nos interessam para chegar a uma proposta/abordagem translinguística começam com a obra de Weinreich (1951) quem pela primeira vez colocou atenção no contato linguístico na época em que o estruturalismo era a corrente que fornecia os parâmetros para a pesquisa em linguística. No entanto, utilizava a palavra *deviation* às variações causadas pelo contato, o que confere uma carga negativa a sua contribuição. Depois, Labov (1960), já com uma proposta sociolinguística, observa a partir da *parole* saussuriana a riqueza da variação linguística e que ela não é livre, mas, sim, motivada por intenções comunicativas.

A atenção posta na língua sempre foi externa ao falante: o uso e a variação sendo comparadas com as formas estandarizadas e não estandarizadas; comparações entre uma e outra língua ou, também, entre uma e outra prática linguística.

Estudos recentes, como os desenvolvidos por Pratt (1989), observam as utopias subjacentes ao redor das línguas nacionais como ideia de fronteira finita, soberana, fraternal, de uma comunidade imaginária (Pratt, 1989 a propósito da obra de Benedict Anderson *Imagined Communities: Reflections on the Origin and spread of Nationalism*, de 1983). Do outro lado da comunidade imaginária está a comunidade falante, quase sempre considerada homogênea dentro de um espaço geográfico. Mantemos a postura de pensar linguística a partir de um lugar onde os pesquisadores possam ver e não prever “la realidad fracturada de la experiencia lingüística en las sociedades estratificadas modernas” (Pratt, 1989: 59), ou seja, prestar atenção onde estão as disfunções análogas às práticas sociais reais: heterogêneas, variáveis e plurilíngues. Com as novas práticas sociais de leitura e escrita – midiática, multimodal – surgidas com o efeito da globalização geocultural (Jacquemet, 2005), em constante movimento e fluxos transcontextuais (Blommert, 2010) fica difícil manter a ideia isolada de uma comunidade estreitamente monolíngue (García, 2009). Faz-se necessário considerar o dinamismo com que o falante seleciona sua forma de falar e constrói sua gramática (Martínez, 2010).

A proposta translinguística, se bem está localizada nos estudos sociolinguísticos (Otheguy, García y Reidy 2015), inova ao propor uma visão *interna* do repertório linguístico do falante e não *externa* como o são as concepções baseadas em fronteiras políticas-geográficas, construídas para estabelecer o estado-nação que, finalmente, define: língua espanhola, língua italiana, língua portuguesa, língua inglesa, etc. Sugere que pensemos no uso das formas linguísticas a partir do falante antes de classificar como uma forma que pertence a uma ou outra língua (nação).

En este contexto el translanguaging trata de fomentar prácticas pedagógicas que contemplan el bilingüismo como un recurso, en lugar de percibirlo como un problema. Para ello es imprescindible que el sistema educativo abandone la perspectiva tradicional del bilingüismo en la que las lenguas en contacto se convierten en dos entidades claramente definidas como independientes y separadas, para abrazar una visión más abierta y flexible que ponga en valor las sinergias de las lenguas en contacto, en lugar de penalizar su utilización simultánea (Lasagabaster y García 2014, p. 10)

X falante bilíngue quando está livre para se expressar, quando não está em tensão porque precisa selecionar uma forma —e abandonar outra—, como em algumas aulas de língua em que x docente proíbe o uso da língua materna dx estudante, se expressa de maneira fluída e utiliza todo seu sistema de códigos (incluindo códigos novos aprendidos nas aulas de língua) para construir significados. A partir da perspectiva interna, seu sistema é único, não está separado por motivos externos a elx. Nossa consciência linguística compartilhada nos guia na seleção de formas acordes às situações comunicativas. As práticas translinguísticas, na aquisição de conteúdos novos, é uma proposta de mudança de paradigma no ensino de língua estrangeira.

Vejamos um exemplo publicado anteriormente em Lopes, 2019:

(...) com o trem do banco deu pra resolver, mas daquele jeito, né? você faz umas perguntas e aí a pessoa faz cara de paisagem procê né, a pessoa do banco e faz: “ah, então não sei, não... não sei”. Sempre me sinto boludeada, sabe? No banco...

Vemos no trecho acima como x falante faz uso do seu repertório para significar em contexto. O termo *boludeada* vem para atender uma necessidade comunicativa de umx falante bilíngue. Do ponto de vista que sugerimos, visão interna, não existem marcas definidoras de língua a ou língua b porque tais marcas são definidas geopoliticamente e não pela nossa subjetividade. O que vemos num enunciado como este é a criatividade dx falante fazendo uso das suas possibilidades de significação.

Vejamos a foto abaixo para pensarmos numa alegoria que, a nosso modo de ver, representa o *translanguaging*. Nela vemos Caetano Veloso vestindo a obra Parangolé, de Hélio Oiticica. O Parangolé é um pedaço de tela que se por um lado tem suas medidas, por outro fica a critério de quem a usa dar a forma que quiser: a estrutura aparece com o movimento. Para que o Parangolé seja uma obra, ele precisa que alguém o vista e se movimente, assim o artista retira a arte do domínio intelectual e coloca à disposição da criatividade. Sugerimos que o mesmo acontece com a língua em termos variacionistas e translinguísticos: ponho em movimento meu repertório e assim significo. Língua que não varia e não se transforma, não existe. A língua existe porque é movimento.

Figura 2.1



Nota. Foto de Geraldo Viola. Caetano Veloso veste o Parangolé P4 Capa n°1, de Hélio Oiticica. Brasil, 1968.

Translanguaging é um conceito, uma metodologia e uma ideologia que vem sendo amplamente estendido, debatido e aplicado nos Estados Unidos. Trata-se de uma perspectiva que valoriza o repertório dx falante, o que se difere das demais perspectivas que colocam o olhar sobre a língua a partir da língua. A identidade do sujeito ocupa uma posição central nesta abor-

dagem; a construção da identidade e da personalidade se fundamentam nos processos de comunicação (de intersecção) de ordem social e cultural, logo o desenvolvimento da linguagem é uma condição essencial que permite que estes processos tenham lugar (Lopes, 2019, p. 177). É um conceito porque faz parte de um entendimento, transformou-se numa metodologia pois oferece um ponto de partida diferente daquele da visão tradicional de língua, o que permite dar voz ao aprendiz em todo o processo de aquisição de uma nova língua e é também uma ideologia (García, 2011) porque é um posicionamento frente a uma questão social.

El galés Cen Williams fue el primero en acuñar la palabra *translanguaging* en la década de 1980 para hacer referencia al uso planificado y sistemático de dos lenguas en la misma lección, por ejemplo mediante el uso de una en la fase de recepción y el uso de la otra en la fase de producción. En una definición más reciente y actualizada, García (2009) define *translanguaging* como las múltiples prácticas discursivas de las que los hablantes bilingües se sirven para comprender el mundo bilingüe en el que viven. Se trata por ende del proceso a través del cual los estudiantes bilingües crean un espacio en el que hacen uso de todo su repertorio lingüístico y semiótico que es aceptado por el profesorado como una práctica pedagógica legítima. (Lasagabaster y García 2014, p. 10).

Desta maneira vemos que a abordagem translingüística, e talvez até como consequência da Etnopragmática, colabora com a conformação de instrumentos para o ensino de língua estrangeira. Neste caso, dá ênfase à prática de uma gramática emergente, sempre em movimento, por isso mesmo *tranlanguagING*.

Conclusão

Neste capítulo, pudemos ver as preocupações da Linguística Aplicada e seus movimentos para solucionar os problemas que observa. Neste caso vimos, a partir da relação entre as línguas portuguesa e espanhola, estratégias para o ensino situado, considerando aspectos culturais inerentes.

Valemo-nos dos estudos da Etnopragmática para desvendar formas linguísticas que não só caracterizam a língua portuguesa como revela uma informação que x falante transvasa com o uso do morfema: sua inserção no enunciado. Vimos, também, como a presença e a ausência dos pronomes pessoais e oblíquos são marcas que diferem não só no uso, como na função entre as línguas analisadas.

Conceituamos a perspectiva *translanguaging* por considerar necessária uma mudança no paradigma e na maneira de encarar os eventos linguísticos: passarmos da perspectiva da língua para a perspectiva dx falante.

Essa busca incessante nas demais disciplinas com o intuito de resolver problemas da linguagem é o movimento básico da Linguística Aplicada.

Bibliografía

- Almeida Filho, J. C. P. (2001) Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: Português para estrangeiros: interface com o espanhol. 2. ed. Campinas: Pontes, p. 13-21.
- Celada, M. T. (2008). O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Letras*, (37), 145-168.
- Fanjul, Adrián Pablo e González, Neide Maia (org). Espanhol e português brasileiro: estudos comparados. São Paulo, Parábola, 2014.
- Fernandez Soriano, O. (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: Bosque, I; Demonte, V. Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa, p. 1209-1271.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, ed. by Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), p. 128-145.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging and education. In *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 63-77). Palgrave Macmillan, London.
- González, N. M. (1998). Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE.
- González, N. M. (2008). Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, (2), 3.
- Jacquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, 25(3), 257-277.
- Lasagabaster, D. & García, O. (2014). Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela, *Cultura y Educación: Culture and Education*, DOI: 10.1080/11356405.2014.973671
- Lopes, B. da Silva Santana. (2019). Translanguaging como prática discursiva de brasileiros e brasileiras na Argentina. *Cuadernos de la ALFAL*, 11(2), 173-185.
- Lopes, B. da Silva Santana. (2021). Una educación plurilingüe para el ejercicio de una nueva ciudadanía. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8(15), 97-107.
- Moita Lopes, L.P. (2006) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Editora Parábola.
- Martínez, A. (2009). Seminario de Tesis. *Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático*. En *EN de Arnoux (dir.)*, *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado*, 259-286.

- Martínez, A. (2010). *Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos*. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, 9-31.
- Martínez, A. (2020). *Variedades lingüísticas del español. Cómo la cultura se inscribe en la sintaxis*. Revista Studi Italiani de Lingüística Teorica e Applicata, XLIX (1), 11-26.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*. Applied Linguistics Review, 6(3), 281-307.
- Pratt, C., & Louise, M. (1989). *Utopías lingüísticas*. Culler, Derrida, et al., La lingüística de la escritura, Madrid, Visor, 57-74.
- Serrani-Infante (1998). *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*. In Signorini, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Fapesp/Faep/Mercado de Letras, p. 231–264.
- Signorini, I.(2006) *A questão da língua legítima na sociedade democrática*. In Moita Lopes (Org), *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*, p.169-190.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*, The Hague: Mouton Publishers.

Fontes

Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU).

Novos diretores-gerais tomam posse nos hospitais César Cals e Infantil Albert Sabin. Recuperado de <https://www.ceara.gov.br/2022/03/02/novos-diretores-gerais-tomam-posse-nos-hospitais-cesar-cals-e-infantil-albert-sabin/>

CAPÍTULO 3

Perspectiva decolonial y enseñanza de inglés

Graciela Baum

*I remember being caught speaking Spanish at recess – that was good for three licks on the knuckles with a sharp ruler. I remember being sent to the corner of the classroom for "talking back" to the Anglo teacher when all I was trying to do was tell her how to pronounce my name. "If you want to be American, speak 'American.' If you don't like it, go back to Mexico where you belong."*⁹

Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera*

Introducción

Situarse en la perspectiva decolonial y desde allí pensar la enseñanza de inglés implica ver una serie de cuestiones íntimamente adheridas a la Historia (singular, mayúscula) que se han normalizado –como LA Historia- y han dejado de verse en su particularidad e impacto para volverse parte natural de lo que –en este caso puntual- la masa crítica dentro de cierto campo académico da por hecho. Es decir, parte del sentido común, de la plataforma de significados compartida que ya nadie inspecciona. Sin embargo, ponerse los lentes de la decolonialidad es ver el patrón colonial del poder (Quijano, 1992, 2009, 2014 [2000]), verlo en su enunciación y en sus enunciados –sus dominios-. Ver la fuerza blanqueadora, racializante, patriarcal y euro-usáfila que la recorre y la sostiene bajo velos modernos, de retóricas falaces, trampas culturalistas y reveses desarrollistas.

Enseñar inglés, y enseñar a enseñar inglés doblemente, reproduce todas las formas de poder/saber que operan exclusionariamente desde elites meritocráticas revestidas de paternalismos filantropoepistémicos. “EL” inglés es la lengua del capitalismo global, de la modernidad global, de la colonialidad global. Es la lengua de la ausencia y de la destitución moderna / colonial. Enseñarlo y aprenderlo llanamente, provoca complicidades. Enseñar a enseñarlo llanamente, las refuerza, las normaliza, las instituye.

⁹ “Recuerdo cuando me sorprendían hablando en español en el recreo –era suficiente para recibir tres golpes en los nudillos con una regla filosa. Recuerdo que me mandaban al rincón del aula por “contestar” a la maestra Anglo cuando todo lo que intentaba era decirle cómo pronunciar mi nombre. “Si quieres ser Americana, habla ‘Americano’. Si no te gusta, vuélvete a Méjico donde perteneces.” La traducción es nuestra.

Salirse de esta lógica desde la pedagogía decolonial (Walsh, 2009) y desde la educación debe contribuir a suspender todas las formas de subalternización ontológica y fascismo epistémico, y ubicarse en un paradigma otro, fronterizo (Mignolo, 2005). Un posicionamiento disruptivo en el que no se extreman las opciones: A (anglofilia) o B (anglofobia) sino que emerge una opción otra: la del desenganche (Mignolo, 2005), la del desacople de A y de B porque A necesita de B para existir (como *lx ricx* necesita de *lx pobre*, y *lx amx* de *lx esclavx*). Una opción que denominamos inglés *lengua otra* (Baum, 2018a, 2018b; 2020a) y en la que podemos recuperar y repensar algunas singularidades normalizadas como la cultura, la interculturalidad, los lugares de enunciación, y sopesar sin ingenuidades las contrapedagogías posibles, y los correlatos prácticos y práticos en el aula y fuera de ella.

El presente capítulo, entonces, invita a un recorrido en el sentido que aquí anticipamos. En primer lugar, retomamos los aportes de algunxs pensadores latinoamericanos cuyo andamiaje conceptual -entendemos- acompaña la lectura de las secciones subsiguientes. En segundo lugar, nos enfocamos en entramar estas ideas con la enseñanza y el aprendizaje de inglés de modo de sostener una perspectiva situada. En tercer lugar, indagamos en los vínculos de tal red de sentidos con el lugar de la tradición universitaria y las disciplinas, con la alfabetización como dispositivo de base para pensar el ingreso a la cultura letrada y -en particular- a la formación inicial universitaria en inglés. Cerramos el capítulo con una breve conclusión que es, también, un llamamiento.

Decidirse POR

En este apartado introducimos algunos aportes de pensadores latinoamericanxs quienes –a nuestro entender- son referentes necesarixs en el espacio de pensamiento decolonial. Ellxs son Aníbal Quijano, Rodolfo Kusch, Enrique Dussel, Walter Mignolo y Catherine Walsh. Si bien Rodolfo Kusch (1922-1979) no formó parte del grupo Modernidad/Colonialidad -luego Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad- cuya formación data de fines de los años 90, entendemos que su mirada colabora de manera decisiva a la hora de comprender eso que llamamos América y que ocupó y ocupa un lugar fundamental en los intereses del grupo. El recorrido que proponemos realizar aquí es sólo una aproximación a algunos conceptos fundamentales propuestos por lxs autores. De este modo intentaremos dar cuenta del título de este apartado y de la necesidad y urgencia que supone su puesta en marcha.

Tomaremos de Aníbal Quijano, cuyas ideas son fundacionales de lo que hoy conocemos como perspectiva decolonial, la formulación del patrón colonial del poder o colonialidad del poder. Quijano delinea el concepto de un patrón colonial de poder que –en tanto sistema o dispositivo- retoma el momento histórico de la constitución de la modernidad a partir de la categoría de raza y del modo en que nace en y con América y su invasión/conquista. La inauguración de la modernidad enlazada a la racialización –la violencia material y simbólica, y la subvaloración ontológica y epistémica- produce un patrón de poder vigente hasta nuestros días. Esta estructura jerárquica

racializada comporta un sistema de relaciones sociales, lo cual determina todas las condiciones de existencia de las personas, sus derechos, acceso al trabajo, al salario, al dinero, etc. A partir de 1492, entonces, se produce la biologización de la diferencia y la emergencia de la raza como instrumento colonial de sometimiento y control: ser negrx, ser indix es ser biológicamente inferior y, por ende, ontológica y epistémicamente inferior (a lx blancx). Esto legitima el epistemicidio, el genocidio, la masacre.

Aníbal Quijano condensa tal complejidad en un constructo teórico que permite reflejar la operatoria de la lógica colonial y de la retórica moderna en los diferentes dominios de la vida. Así, Quijano parte de un centro de poder/saber constituido por instituciones, lenguas y agentes modernos que gestionan y controlan el conocimiento, la economía, la subjetividad, y la autoridad. La lógica colonial que impera en estos mecanismos opresivos, racializantes, deshumanizantes, que reducen todo a la ecuación capitalista de la acumulación y concentración ilimitada queda encubierta bajo el velo desarrollista y benefactor de la retórica moderna: ¿quién no quiere progresar? ¿Quién no quiere vivir con dignidad? ¿Quién no quiere justicia distributiva? ¿Quién no quiere inclusión? ¿Quién no quiere NO ser pobre? Quijano ve y capta el nudo, la interseccionalidad de mundos y lógicas en lo que llamó la heterogeneidad histórico-estructural de América (económica, social, civilizatoria) y que produce la categoría de “raza” (y sus implicancias ontoepistémicas) como momento inaugural de la modernidad, como precondition para la existencia y florecimiento de Europa. Esta articulación es lo que el autor denomina patrón colonial del poder, el cual rige hasta nuestros días.

Recuperamos de Rodolfo Kusch (2007) aquellas categorías que nos resultan tan necesarias para pensar “América”: su noción de la carencia de categorías filosóficas propias, las dualidades y los conceptos de suelo y horizonte simbólico. Kusch refiere a una problemática que es propia de América y que se relaciona a su estatuto de territorio conquistado, invadido y vaciado: saqueo de categorías. América –por decirlo de un modo sencillo- a partir de 1492 se queda sin raigambre cultural para poder filosofarse, para poder encontrarse en su discurso cultural porque su sujetx cultural parece vivir en un estado de vagancia, de confusión o de distorsión. Las categorías de pensamiento de los pueblos de Abya Yala¹⁰ han sido europeizadas, despobladas de lo propio, de lo ínsito y constitutivo; queda pues un anhelo imitativo o iterativo que desplaza la cultura del lugar del pueblo al lugar de la mercancía, a una mera cuantificación de “objetos” culturales, incluso de héroes ya objetivizados. El rechazo por lo nuestro se enraíza en una ontología

¹⁰ Esta denominación es dada al continente americano por el pueblo Kuna, desde antes de la llegada de los europeos. En la lengua del pueblo Kuna, ABYA YALA significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra en florecimiento”. La primera vez que la expresión fue explícitamente usada con ese sentido político fue en la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de ABYA YALA, realizada en Quito en 2004. ABYA YALA se configura, por lo tanto, como parte de un proceso de construcción político-identitario en el que las prácticas discursivas cumplen un papel relevante de descolonización del pensamiento, y que ha caracterizado al nuevo ciclo del movimiento “indígena” cada vez más como un movimiento de los pueblos originarios. La comprensión de la riqueza de los pueblos que viven aquí hace miles de años y del papel que tuvieron y tienen en la constitución del sistema mundo ha alimentado la construcción de ese proceso político-identitario. Recuperado de: <https://www.ecoportel.net/temas-especiales/pueblos-indigenas/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este-continente/>

dual producto de la conquista, la cual binariza la experiencia de América estigmatizando la historia precolombina. Así, hay una América profunda y una América de superficie que, a su vez, se corresponden con rasgos duales: adentro/afuera, hedienta/pulcra, bárbara/civilizada, primitiva/moderna, pagana/religiosa, periférica/central, analfabeta/alfabetizada, etc. Como vemos, el correlato con la ancestralidad y todos sus vínculos con la tierra, las lenguas, los rituales, los símbolos (el “estar siendo”), quedan forcluidos por la invención de una promesa de novedad capitalista y salvación religiosa (el “ser”) (Kusch, 1976, pp.153-158).

Cuando Kusch (1976) refiere al “pueblo” como lugar de enunciación irreductible, nos está diciendo que *lx* sujetx cultural es unx sujetx que pertenece al suelo, es unx sujetx situadx, que pertenece a un “dónde”, lugarizado, que le provee un “domicilio en el mundo” (p.140). Ese sujetx cultural –el pueblo arraigado a su suelo- es el engranaje fundamental para poner en marcha los procesos de decisión y re-conocimiento culturales. Además, Kusch propone un “adónde” –un horizonte simbólico- que posibilita la existencia de una participación popular historizada en la vida social, de una vocación histórica y de un proyecto nacional.

Nos interesa de Enrique Dussel (1977; 1994) la idea central de la precedencia del *ego conquiro* al *ego cogito*, es decir, el poner en cuestión los puntos de partida consignados por LA Historia como ejes civilizatorios. Es decir, antes de que Europa pudiera *pensar ergo existir*, de erigir una cosmología sobre la racionalidad moderna y los universales abstractos como sustrato para la existencia humana, había fundado una lógica de saqueo, expropiación y apropiación (el *ego conquistador*) que le permitiría pronunciarse filosófica, epistemológica y ontológicamente, desde la suya en tanto razón universal. Sin ese encubrimiento de *lx* otrx no europex –como bien lo explica Dussel- no habría habido *ego* europeo constituido y concebido como totalizante.

Cuando Dussel nos transmite su noción de la exterioridad constitutiva de América, debemos realizar el esfuerzo de pensarnos por fuera de LA Historia dado que es esa existencia marginal, exterior, la que nos define y nos permite historizarnos. Entender esta exterioridad desde la filosofía de la liberación¹¹ que se desarrolla en Argentina desde fines de la década de los '60 y en los '70, es central a la hora de pensar las praxis de liberación en Latinoamérica y la irreductible diferencia colonial entre colonizador y colonizado. Si bien la teoría decolonial retoma la perspectiva de *lx* sujetx oprimidx por el capitalismo de la modernidad eurocentrada, hay dos sujetxs en *lxs* que se interesa puntualmente: *lx* indígena y *lx* negro, dado que es la idea de raza –como lo propone Quijano- la que constituye el dispositivo de la colonialidad del poder, del saber y del ser.

De Walter Mignolo, exploramos un conjunto de ideas claves para abonar el concepto que titula este apartado, es decir, “decidirse por”. Son múltiples y frondosas las cuestiones sobre las cuales el pensador decolonial nos invita a reflexionar, pero a los fines de esta breve reseña –en esta sección

¹¹ Dussel (1994: 91) se aboca a desarrollar una “ ‘teoría’ o ‘filosofía’ del diálogo’ –como parte de una ‘Filosofía de la Liberación’ del oprimido, del incomunicado, del excluido, del Otro (...) [p]ara la “Filosofía de la Liberación”, que parte desde la Alteridad, desde el ‘compelido’ o el ‘excluido’ (la cultura dominada y explotada), de lo concreto-histórico, se trata de demostrar esas condiciones de posibilidad del dialogar, desde la afirmación de la Alteridad, y, al mismo tiempo, desde la negatividad, desde su imposibilidad empírica concreta, al menos como punto de partida, de que ‘el-Otro-excluido’ y ‘dominado’ pueda *efectivamente* intervenir (...)”

en particular- abordaremos aquellas que entendemos nos ayudan a comprender la matriz colonial del poder. Como decíamos, Quijano introduce la noción de “patrón” colonial, es decir, una serie de fenómenos, relaciones, cruces históricos que revelan convergencias y continuidades en sus causas y efectos de manera sistémica dentro del sistema-mundo moderno (Wallerstein, 1991, 1996) colonial capitalista. Esa imagen que el constructo “patrón colonial del poder o colonialidad del poder” captura es retomada por Mignolo (2000, 2005, 2010, 2012, 2015a, 2015b) en su invaluable contribución a partir de la indagación y desarrollo del apareamiento Modernidad/Colonialidad. Este sintagma refleja lo que la linealidad de la escritura alfabética grecolatina permite transcribir, lo cual no equivale a lo que el autor expone como tesis central de sus trabajos: la modernidad y la colonialidad no son contiguas ni sucesivas ni derivadas, son recíprocamente constitutivas, son dos caras del mismo fenómeno y no hay una sin la otra. Es decir, no hay Modernidad sin Colonialidad. ¿Y por qué entonces lo enunciamos en este orden? Pues porque la cara visible del fenómeno “civilización occidental” es la primera, la que enunciada a través de la retórica moderna promete desarrollo, modernización, progreso global mediante una lógica colonial que se expresa en racialización, sometimiento, explotación, esclavitudes. Entonces, sin racialización, sometimiento, explotación, esclavitudes no hay desarrollo, modernización, progreso global.

El capitalismo –base del proyecto moderno- no produce la categoría colonial de “raza”, sino que el colonialismo europeo desde 1492 necesita fundar un nuevo orden social funcional a sus intereses de ultramar. Y es la raza –como ya hemos dicho- en tanto instancia de maridaje colonial ontológico y epistémico- la que permite crear ese orden social basado en la diferencia como desigualdad, es decir, en la diferencia colonial cuyo propósito y resultado –insistimos- es la emergencia del canon superior/inferior. Así, la nueva sociedad responde a la dicotomía superior/inferior. Lxs nativxs y lxs esclavxs son biológicamente inferiores y –por ende- ontológica y epistémicamente inferiores: salvajes, no-humanxs en su fenotipia; bárbarxs, irracionales, ininteligibles, analfabetxs, incultxs, paganxs, en sus comportamientos, en sus creencias, lenguas, prácticas, etc. Esto justifica el borramiento de lx Otrx y todo su sistema de vida, su cosmogonía, en el proceso de invención de América, del hemisferio occidental, de la civilización occidental: la occidentalización del mundo a partir del siglo XVI hasta nuestros días.

El capitalismo –como decíamos- no es producido por una diferencia racial o étnica pre-existente que aventajara a unos pueblos sobre otros en algún sentido biológico, epistemológico, ni siquiera geográfico; la diferencia se crea *ad hoc* a partir de la invasión de Abya Yala **para** someter (en nombre de la civilización, la religión católica, la cultura letrada) a seres humanos y no humanos de modo de extraer, expoliar, robar y trasladar riquezas (vía las nuevas rutas del Atlántico), todo lo cual es el sustrato para el desarrollo del capitalismo y su lógica de acumulación infinita. En esta breve descripción podemos ver cómo la matriz colonial del poder se constituye en la estructura subyacente de la civilización occidental que dispone los términos en que será contada LA Historia desde el Renacimiento en adelante (1300) y especialmente entre 1500-1600.

Vinculado estrechamente a este punto, otra idea de Mignolo (2019, 2021) que delineamos en la Tabla 1 es la que propone tres situaciones simultáneas las cuales explican la dinámica de lo que el autor denomina matriz colonial del poder (MCP de aquí en adelante), a saber.

Tabla 3.1

1	Dominación	Explotación	Conflicto
2	Constitución	Destitución	Reconstitución
3	Modernidad	Colonialidad	Decolonialidad
	A	B	C

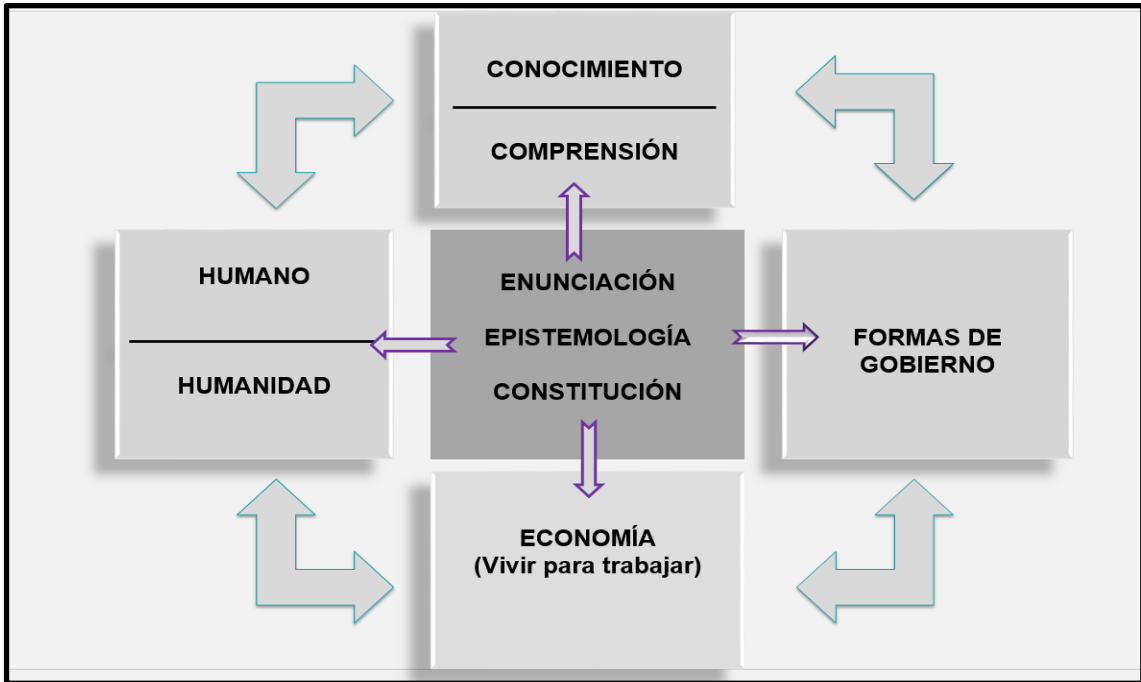
Nota. Elaboración propia (sobre Mignolo 2019, 2021)

La Tabla 3.1 permite visualizar las dinámicas de poder ya que si realizamos una lectura horizontal monocromática (amarillo, verde, rosa) o numérica (1, 2, 3) podemos trazar flujos entre los momentos de: Dominación de lx Otrx por el blancx europex, Explotación de lx Otrx por lx blancx europex, y la emergencia del Conflicto (desobediencia, resistencia, rebelión) con lx blancx europex después de que lx Otrx sufriera la dominación y explotación; luego, entre la Constitución de la modernidad (vía dominación) a la que le corresponde la Destitución de la ancestralidad (vía explotación), y le sigue -en respuesta (el conflicto)- la Reconstitución de lo destituido en clave presente; en tercer lugar, entre la Modernidad que se alimenta –como venimos diciendo- de la perversa Colonialidad, y la Decolonialidad que propone el desenganche de ambas. La lectura vertical o alfabética (A, B, C) de abajo hacia arriba de la Tabla 1 permite ver cómo la Modernidad subsume la Constitución y Dominación (invasión, conquista); cómo la Colonialidad subsume los procesos destituitivos (Destitución) propios de la cara oculta de la modernidad y su retórica por medio de la Explotación; cómo la Decolonialidad impulsa la Reconstitución -a través del Conflicto- de todas las formas de saber, sentir, ser, vivir, desalojadas en A y B. Esta analítica orienta la comprensión de un fenómeno complejo que permea todos los ámbitos de la MCP y que el autor emplea para echar luz sobre la relevancia indiscutida de la decolonialidad como teoría y praxis liberadora.

Traducida gráficamente a la MCP, la Tabla 3.1 se compone también de flechas que revelan los movimientos que necesariamente acompañan los cambios históricos. De este modo, la Figura 1 -debajo- muestra la MCP como “nuevo” estado de cosas con una dinámica interna en y desde 1492 en y desde Abya Yala/América que emana de un centro de poder/saber (enunciación) que crea los cuatro dominios (enunciados) de la vida moderna y los controla además de gestionar la articulación entre ellos. La Figura 2 es una representación netamente centrífuga, expulsiva, que muestra la adopción de la lógica destitutiva (B en la Tabla 1) de todo lo existente para constituirse. La Figura 3 (C en la Tabla 1) es un interjuego de flujos desde un paradigma otro (Mignolo, 2005) donde no hay centro sino frontera y en/desde la cual la comunalidad reconstituye la riqueza y rediseña modos de vida humanos y no humanos en plenitud y armonía. Incluimos las tres figuras (Mignolo, 2019, 2021) a continuación.¹²

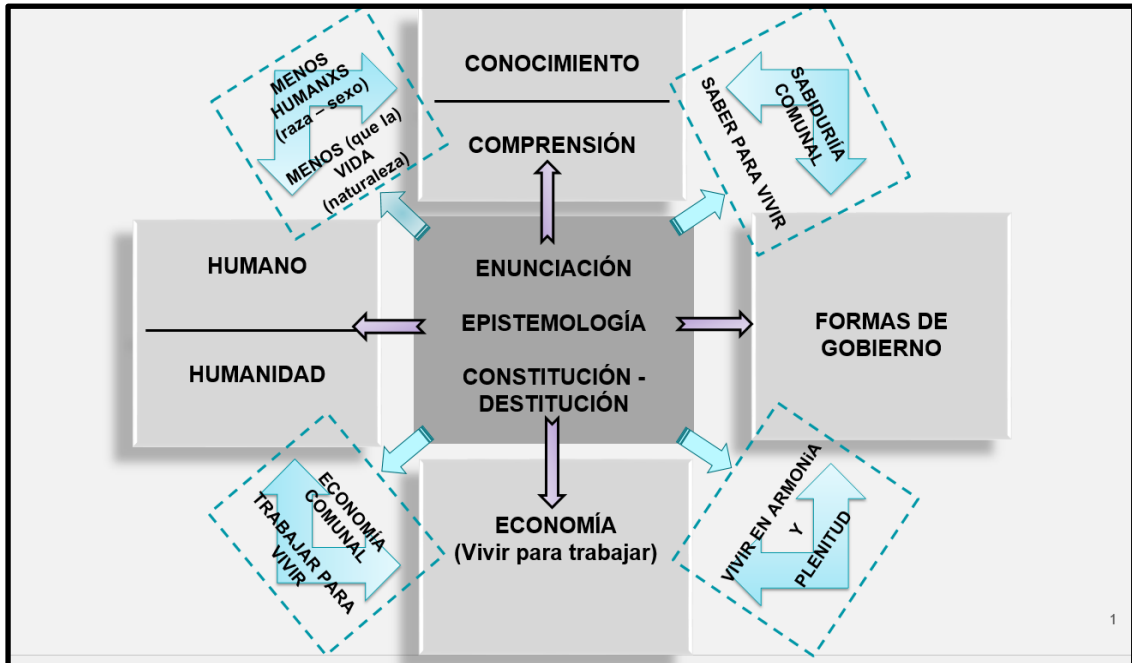
¹² La traducción de las Tablas 2, 3 y 4 es nuestra.

Figura 3.1. Matriz colonial del poder.



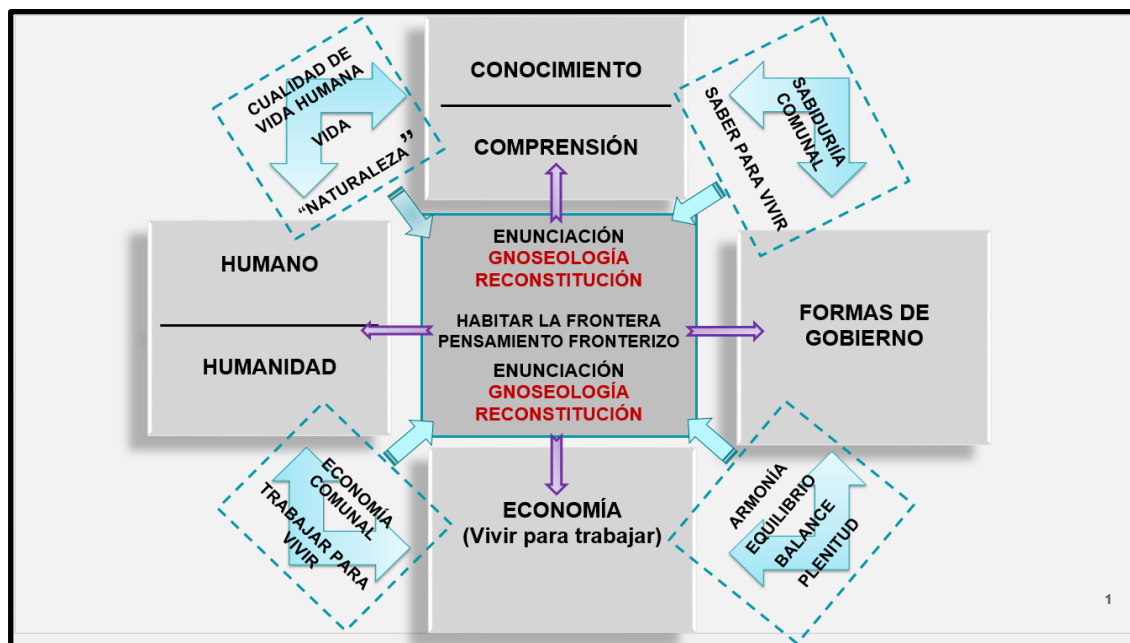
Nota. Mignolo, 2019, 2021

Figura 3.2. Movimientos destitutivos.



Nota. Mignolo, 2019, 2021.

Figura 3.3. Movimientos reconstitutivos.



Nota. Mignolo, 2019, 2021

Adoptamos de Catherine Walsh la noción clave de interculturalidad crítica en el marco de un pensamiento y pedagogía decoloniales, ya que nos interpela fuertemente no solo como docentes sino como docentes de inglés en el sentido en que lo anticipáramos en la Introducción. Nos interesa revisar las cuestiones adheridas a la interculturalidad dado que precisamos desaprender muchas de ellas para lograr politizar la conversación sobre la definición de interculturalidad que aquí sostenemos. Walsh (2007, 2009, 2013, 2017) nos invita a pensar la interculturalidad desde la colonialidad, es decir, como formas de (inter)relación históricas entre culturas, dos, más de dos, varias (interculturalidad, pluriculturalidad, multiculturalidad, etc.) cuya existencia poco dice sobre el tipo de relación que se establece, sobre las condiciones de tales relaciones. Este, según la autora, no es más que un gesto relacional (interculturalidad relacional), con el estatuto meramente descriptivo de un estado de cosas, que no porta una carga valorativa o –de hacerlo– soslaya la inexcusable carga valorativa propia de las relaciones entre pueblos, culturas, subjetividades: relaciones de poder.

La siguiente categoría a la que recurre Walsh es a la interculturalidad funcional. En este sentido, como hemos dicho, hablar de interculturalidad (a la usanza relacional) sin considerar las tensiones y conflictos inherentes a las relaciones de poder, nos posiciona del lado de quien decide borrar la colonialidad de la escena –reteniendo la modernidad en la relacionalidad lavada– para someter y controlar solapadamente. La interculturalidad funcional es siempre funcional al *status quo*, a las estructuras de dominación vigentes y a la explotación esclavista: funcional al sistema-mundo moderno-colonial-capitalista.

En consecuencia, si lo que deseamos es poner de relieve el conflicto producto de la desigualdad, la deuda inconmensurable con la distribución del trabajo y la riqueza, el racismo, la racialización colonial, etc. debemos apelar a lo que la autora llama interculturalidad crítica. Ésta no es

una categoría cerrada ni estática sino una propuesta en movimiento, un llamado a formas de sentipensamiento y praxis que no se atomizan al interior de una teoría o de la academia. Se trata de un proyecto en construcción que no busca terminar de construirse sino ir palabrandando (como los pueblos del Cauca Colombiano), apagando uno a uno los incendios de esta crisis civilizatoria, desafiando los avances del capitalismo en su faz biocida, ecocida, asesina; y tejiendo una trama comunal de reciprocidades, una intersubjetividad de vida.

La interculturalidad crítica no parte de las relaciones entre culturas y la supuesta simetría entre ellas, sino de su diferencia constitutiva: parte de la diferencia colonial que funda el patrón colonial del poder cuyos hilos penden del Norte global donde siempre se renueva la otrificación encubierta de lx Otrix (no europex) tras una fachada aldeística, multiculturalista, inclusiva. Subvertir esta forma instituida globalmente de sociabilidad mediante la interculturalidad crítica nos muestra su potencia como herramienta pedagógica. Siguiendo las ideas de Walsh, esta interculturalidad en tanto estrategia para insurgir la colonialidad del poder sienta las bases para una pedagogía decolonial:

De esta manera, la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial. (Walsh, 2009, pp. 13-14)

Propone Jacqui Alexander:

“[...] Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar, e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser y, por tanto, aliado a la formulación que hizo Freire de pedagogía como metodología imprescindible. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización.” (En Walsh, 2009, p.14)

Repasando las propuestas de lxs autores, entendemos que cada lectorx encontrará su camino para completar el título de este apartado. Seguramente –y afortunadamente- las elecciones serán pluriversas y los motivos que las inspiran también. Lo que entendemos como fundamental es la comprensión cabal de que no se trata de “decidir algo” sino de “decidirse **por** algo”; que no nos moviliza el poder –ni la disputa por el poder- de decidir esto o aquello sino la convicción de tomar, abrazar y comprometernos con un camino. Un camino que nunca es único ni lineal sino plurifurcado y con los accidentes y obstáculos propios de cada derrotero; un camino que no es individual ni

autorreferencial sino que se entrama con otros caminos, se vuelve comunal, horizontal, situado. Se vuelve territorio y cuerpo. Destitución, exterioridad, reconstitución, ancestralidad, ritual, semilla, herida y sanación. Por eso, para nosotros, se trata de **Decidirse POR lo Americano**.

Enseñar y aprender inglés

No es fácil emprender el camino que delineamos arriba y encontrar en él las herramientas necesarias para poner en diálogo ese Decidirse POR lo Americano con la enseñanza y el aprendizaje de inglés. No es fácil asumir las complicidades para desafiarlas y no para resignarse a una ineludible posición funcional o para regocijarse en la falsa creencia de pertenecer a una elite diaspórica nativista y presa de un bucle aspiracional.

Nuestro posicionamiento –el de desafiarlas- nos expulsa de la tradición de enseñanza y aprendizaje de inglés (como lengua extranjera, como lengua internacional, como lengua meta, como lengua franca, como lengua global, como EL inglés, etc.), es decir, de la institución epistémica moderna/colonial llamada TESOL (Enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas) y del impertinente pero siempre mentado en nuestras latitudes Marco Común **Europeo** de Referencia para las lenguas (MCER).

En otras oportunidades ya hemos comentado sobre las formas de nombrar y las políticas del nombrar (Walsh, 2012; Baum 2018b, 2020a, 2020b, 2021b) por lo que no abundaremos al respecto. Sí nos cabe consignar la centralidad política de la lengua inglesa en el mundo globalizado, a los fines de comunicar en todo el arco de las interlocuciones, desde las más utilitarias “de contacto” pasando por las científico-académicas, (inter)culturales, hasta las más sociales. Esta abarcabilidad no es casual y dice mucho sobre las estructuras de poder que gobiernan el mundo actual. Sin embargo, se la hace emanar de una línea lavada, adherida al mercado y a los bienes consumibles, al acceso real y potencial, y a la atención al deseo. Es decir, quien enseña y quien aprende desde este lugar, no indaga en los motivos de la enunciación totalizante ejercida por EL inglés; lo consumen como un bien más, pero no ven que en realidad son consumidos por él. Él los deslengua, los desarraiga, los despuebla. No ven la contraprestación colonial.

Hay quienes elegimos mirar la complejidad del fenómeno de la vitalidad de las lenguas en el marco de la vitalidad de los pueblos, es decir, la decisiva importancia de las lenguas para sostener la vida de las comunidades, su acervo mítico, vivencias, historias, rituales, registros, etc. y componer una genealogía que las radique, las enhebre y las transmita en su ancestralidad y en tiempo presente.

Hemos dicho en 1 y visto en las Figuras 1 y 2 que la MCP pende de una enunciación en manos de una epistemología; ésta se concentra en instituciones, actores y lenguas. Mignolo (2019,2020) nos dice que son las lenguas (las seis lenguas modernas) el componente más importante de la enunciación –del centro de poder/saber de la MCP. Y -nos dice- son las lenguas porque el control de los significados y el control del dinero –del dólar- son procesos paralelos. Podemos vislumbrar, sin lugar a dudas, cuál de las lenguas modernas goza de todas las condiciones para dominar los

significados, ponerle nombre al mundo y nombrarlo, capturarlo en redes de sentido propias: EL inglés. La lengua del capitalismo, de la ciencia, de la *mass media*, de la industria cultural, de los bienes y servicios, de la globalización hegemónica. Es la lengua en y con la cual la retórica moderna encubre la colonialidad; la que da materia lingüística y voz a los discursos, narrativas, teorías, etc. que aportan la promesa placista del desarrollo, la modernización y la ilusión de puntos de llegada.

Sin embargo, podemos servirnos de ella para propósitos decoloniales. Esto implica un giro de envergadura que es un desacople en varios sentidos, a saber.

Primero, en el del reconocimiento de nuestro propio pasado colonial, de desnombramiento, de borradura y masacre. Luego, una mirada atenta hacia el Sur y hacia nuestras raíces, un procedimiento situado, consciente, de vuelta hacia nosotrxs mismxs; un encuentro colectivo con nuestro estar y estar siendo sin la presión del (llegar a) ser (Kusch, 2007). Domiciliarnos existencialmente en el mundo es posible sólo de esta manera; no como pastiche, no como ventrílocuos de palabras ajenas. En tercer lugar, poder “leer” la retórica moderna en todo lo que no nos constituye pero que hemos adoptado por causas diversas (complacencia, prestigio, comodidad, opresión, etc.) y desarrollar los mecanismos para que la trampa de desactive, para “ver” la articulación oculta con el lado oscuro. Esto demanda esfuerzo, atención a la contingencia, y la posibilidad de maniobrar para fluir con los tiempos que no son los lineales ni los seriales, como nos vende *Netflix*.

Finalmente, optar. No optar por enseñar la lengua de quien domina para dominar a otros, para reproducir la superioridad/inferioridad, para generar dispositivos meritocráticos y seguir clasificando para descalificar. Optar por enseñar la lengua de quien domina para visibilizar, para señalar las desigualdades y empezar a buscar los modos de desmantelarlas; para hablar al opresor en su lengua y disputar los sentidos deshumanizantes y subalternizantes; para ingresar al diálogo de pensamientos y no ser pensados ni dichos sino pensarnos y decirnos; para translocalizar la lucha y contrapertrechar la lengua como lugar de resistencia y reexistencia (Walsh, 2017a).

Optar por y para enseñar la lengua en estos términos no nos deja presxs de los contenidos vaciados, mercantiles, “desideologizados”. Por el contrario, nos permite intervenir en la definición de los términos, de los cómo, de las condiciones del acto profundamente político de enseñar y aprender, además de los qué, y hacer depender los qué de esos términos. Optar por el desenganche en relación a la lengua inglesa y su enseñanza nos ubica en esa exterioridad que denominamos pensamiento fronterizo y lengua otra, como espacio de conciencia, sanación, conversación y praxis decolonial.

Enseñar a enseñar inglés

Adentrarnos en las complejidades del enseñar a enseñar, de la formación inicial universitaria en este caso, nos compone una agenda sensible en términos de políticas institucionales para garantizar una formación atenta al espíritu público, libre y gratuito de nuestro espacio de filiación

académica; pero no solo eso, o mejor, **por** eso debemos comprender que el lugar críticamente necesario (crisis en el sentido de ruptura y de oportunidad) a ocupar es el de (re)cartografiar recorridos de formación situados, de soberanía pedagógica en los que Decidirse por lo Americano sea un modo de balizar las preguntas, informarlas, y constituir las en modos de transitar la formación del profesorado en la Universidad.

Una UNiversidad que –entendemos- debe salirse de la trampa universalizante y abrirse al complejo pluriverso de la vida de seres vivientes humanos y no humanos; una UNiversidad que capte la interpelación de todo lo real que no se reduce a todo lo que existe, y que pueda volver sobre la producción de ausencias a manos de la modernidad/colonialidad para por fin desausentárselas y reexistirlas.

Las disciplinas son hijas de los mismos mecanismos de control sobre lo existente, sobre lo habido, y esa misma reducción opera sobre lo no existente (desexistido por la modernidad); por un lado, el recorte del escenario onto-epistémico respecto de lo que se considera conocimiento válido, y –por otro- la rigurosa separación de los conocimientos “legítimos” en cajas que cumple estrictamente el *dictum* de orden, clasificación y tipificación de la modernidad (su retórica) aunque con velados propósitos de debilitamiento del enorme poder del sentipensar en red, horizontal, colectivo y colaborativo (su lógica colonial). Desarmar la trama de la vida es poner en el centro la individualidad, el individuo moderno, en solitario o en grupos que alimentan una endogamia statuquoísta en nada subversiva. Por eso acordamos con Walsh (2002) en su llamado a indisciplinar las disciplinas y a construir espacios trans e interdisciplinares que las politicen en el sentido de crear una intelectualidad no necesariamente académica sino orgánica, imbuida de saberes, prácticas y subjetividades otras.

En estos entreveros del enseñar a enseñar, creemos oportuno remontarnos por un momento a las tradiciones de alfabetización (Baker, s/f, 2007) ya que entendemos que yace allí la semilla de las formas posteriores de formación para la enseñanza, y de relacionamiento con la palabra enseñada y aprendida en contextos de instrucción formal. Es decir, debemos comprender las destituciones perpetradas en el movimiento constitutivo del afán alfabetizador –primero teológico y luego egológico- de modo de desarmar el mito de lo que Castro Gómez (2005) denomina “la *hybris* del punto cero”, o sea, la arrogancia histórica del punto cero, del borramiento, la negación, deslocalización y desubjetivación de todo y todxs para emerger y encarnar desde esa desnudez embrionaria una plataforma epistémica universal y totalizante.

Resulta por demás claro que para generar esa *tabula rasa*, ese “cero” que es la afirmación de la nulidad, es preciso dispensar y desaprender toda anterioridad al proyecto de la modernidad occidental, entre otras cosas los modos de enseñar y de transmitir las lenguas.

Funcional a la constitución del imaginario moderno surge el mito de literacidad en tanto retórica europea de posibilidad de pensamiento racional, lógico, incluso estético, necesario para diferenciarse del “salvaje”, del “bárbaro” –primero- y civilizarlo evangelizándolo mediante la palabra superpuesta, enseñada para desalojar y silenciar las lenguas indígenas. Esto –más tarde, pero en la misma línea- toma la forma metodológica de la enseñanza de

un instrumento, la lengua colonial, para la producción de conocimiento científico y para alcanzar metas de progreso.

En este contexto, alfabetizar y domesticar son sinónimos: no solo el “salvaje redimido” sino también el ciudadano moderno queda desafiado de su lugar de enunciación, aun cuando para asumirlo –en Latinoamérica- haya que apelar a la paradoja posindependentista.

No es sencillo contestar el canon hegemónico y salirse de las tradiciones de alfabetización basadas en modelos históricamente eurocéntricos desde el siglo XVI en adelante que luego se volverían crecientemente estatistas y masivos. Las lógicas prevalentes responden a una pedagogía de la literacidad que refuerza la centralidad de las estructuras de poder coloniales y sus imaginarios. De este modo, las prácticas de alfabetización son instrumentales y descontextuadas, en concurrencia con una concepción de la lengua como sistema de reglas, objetiva, neutra y desideologizada.

Si bien la perspectiva ideológica, cuya concepción en clave socio-cultural ha portado una crítica posmoderna y poscolonial al modelo hegemónico en ámbitos académicos y de una intelectualidad crítica, la instrucción y las prácticas de alfabetización escolar siguen reproduciendo las relaciones de poder modernas mediante la ritualización de la palabra y el vaciamiento de la oralidad en virtud del supuesto valor agregado de la escritura como guardiana de la objetividad y neutralidad académica y científica.

Si tomamos entonces estos moldes institucionales –primero religiosos y luego seculares- para mirar un poco más macroscópicamente las prácticas alfabetizadoras, no debe llamarnos la atención encontrarnos con la estabilización y reproducción de los dispositivos de alfabetización inicial en el sistema educativo hasta la fecha. La colonialidad del saber y del ser se hace presente mediante la normalización de los contextos y técnicas de enseñanza cuya conducta obediente a parámetros deslocalizados sigue respondiendo a concepciones de lengua sin inscripción territorial aunque afín a la geopolítica global del conocimiento.

Dadas estas condiciones del tratamiento de la alfabetización en lengua nativa o lengua madre, el panorama en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza y de la enseñanza de la enseñanza de lenguas distintas de la nativa no puede diferir demasiado. Si bien no trasladamos ni emparejamos niveles de análisis, dado que tampoco nos interesa un abordaje discreto, entendemos que las políticas de alfabetización en lengua 1 y de curricularización de lengua no 1 guardan puntos de contacto. Creemos que estos puntos (sustrato teórico, metodología, objetivos) pueden resumirse en la idea de inclusión subordinada, es decir, en la inclusión como forma de exclusión y dominación, de entrenamiento normocéntrico y despolitizado con base en el desarrollo de competencias y habilidades para un pasaje directo y fluido hacia el mercado laboral o hacia las ofertas de estudios gerenciales y de liderazgo.

Incluir e insertar a lxs sujetxs en la cultura y en la vida social -como función de la escuela- en tanto práctica soberana debe tener como fundamento y horizonte la libertad. De otro modo, se trata del encubrimiento letrado de una fórmula de sujeción organizada, orquestada, colonial. Lo mismo vale para la lengua **no** 1 toda vez que la decisión política de normalizarla es en sí misma un pronunciamiento respecto del valor agregado de esa lengua. Que esa lengua sea “el” inglés

no solo repone la inclusión subordinada y nos pone a bailar –desde niñxs- al ritmo de una música que no ponemos ni pedimos, sino que nos vuelve cómplices del mercado, del consumo y del racismo epistémico colonial que coopta los lugares de enunciación.

La pregunta es, entonces, ¿cómo enseñar a enseñar inglés desde una perspectiva de lengua otra? La respuesta no es de manual pero sí manual en el sentido de artesanidad, de manualidad, porque implica desarticular las trampas tan bien ocultas de la modernidad/colonialidad tras la máscara de una globalización ecualizadora, emparejadora, cuya lengua de comunicación es “el” inglés.

Parte de la respuesta es entender que para no caer en la trampa es necesario no producir fundamentalismos ni radicalizar posiciones en igual clave destitutiva que la modernidad eurocentrada, pero sí aportar reglas propias a esa conversación con los agentes de la globalización. Por eso, la formación en lengua otra genera opciones, alternativas a las epistemologías estigmatizantes y racializadas –no epistemologías alternativas, intercambiables con ellas- para que los mecanismos de defender lo propio, lo que nos domicilia y arraiga, tengan su correlato pedagógico en el sentipensamiento situado en el aula.

Enseñar a enseñar inglés como lengua otra asume la centralidad de trabajar contenidos propios en el sentido de una Abya Yala vuelta América y revuelta América Latina, destituida, que debe volver a encontrarse con su ancestralidad, su pulso, su propia historia, y sus historias otras. Sus nombres. Pero no solo eso. Esos contenidos deben ser enseñados en nuestros términos, en el ejercicio decolonial que suscita saberse parte de la diferencia colonial y de ser parte de esa herida. Todo esto equivale a decir(nos) que es preciso no perder de vista la cuestión **geocorpopolítica** (Mignolo, 2019), es decir, las coordenadas de poder en clave geopolítica y nuestro lugar allí, pero también la política de los cuerpos y los cuerpos como política, como ejercicio de la política dado que las subjetividades que configura la MCP son producto de -y congregan sistemáticamente- la racialización e inferiorización ontológica y epistémica que mencionamos antes. No perder de vista que lxs cuerpxs del Sur, de la periferia (como también tantos cuerpos migrantes, trans, cuerpos otrxs) son y se saben -por sobre todo- cuerpxs marcadx por no responder (y para hacerlo) al modelo de la modernidad/colonialidad blanca, masculina, hétero.

Aprender a enseñar que la frontera que divide modernidad de colonialidad no es un no-lugar ni una liminalidad hacia otro destino sino el lugar álgido, incómodo y de plena conciencia de lo que yace a cada lado de esa línea divisoria. Por eso, la formación inicial en inglés lengua otra es también una experiencia que excede a la didáctica y a la didactización de la lengua; en cambio, abreva en la pedagogía decolonial y apuesta a un itinerario historizado y politizado con potencial de intervención y transformación. Esto desde una interculturalidad crítica y una pedagogía decolonial.

¿Cómo, entonces, plasmar esta opción y pedagogías decoloniales en la formación inicial universitaria en nuestro campo? En primer lugar, adoptando un lugar de enunciación claro tanto desde el Programa de la materia, como desde las actividades áulicas. Por ejemplo, mostramos en la Figura 4 el material de apertura para la reflexión sobre los ejes vertebradores de la materia

Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), y en la Figura 5 una posible transferencia de materiales de enseñanza decoloniales situados a un 5to año de un colegio secundario público (Liceo V. Mercante. Ciudad de La Plata).

Figura 3.4. Presentación del programa de cátedra.

TASK 1. These are the Units which make up the Subject Program. Take a look at their organization. What do you notice?

The Units can be reordered and related in ways other than by numbers. Would you order/relate them otherwise?

UNIT VI

DE VUELTA DE LA DIDÁCTICA ESPECIAL. ¿QUÉ EPISTEMOLOGÍAS, QUÉ EDUCACIÓN, QUÉ INGLÉS? ¿QUÉ IMAGINARIOS, QUÉ CUERPOS, QUÉ SUBJETIVIDADES?

UNIT V

¿CÓMO CONSTRUIMOS MEDIOS Y SOPORTES DECOLONIALES PARA LA EVALUACIÓN SITUADA DE INGLÉS COMO LENGUA OTRA?

UNIT IV

¿CÓMO CONSTRUIMOS MEDIOS Y SOPORTES DECOLONIALES SITUADOS EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA ESPECIAL PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA OTRA?

UNIT III

¿CÓMO ABORDAMOS LA ENSEÑANZA SITUADA EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA ESPECIAL DE INGLÉS COMO LENGUA OTRA?

UNIT II

¿CON QUÉ INSTRUMENTOS CONCEPTUALES VAMOS CONSTRUYENDO UN PEDAGOGIZAR DECOLONIAL SITUADO DE INGLÉS COMO LENGUA OTRA?

PEDAGOGIZAR DECOLONIAL SITUADO: ¿EN DÓNDE (ponemos el cuerpo), DESDE DÓNDE (enunciamos) Y HACIA DÓNDE (miramos y caminamos)?

UNIT I

TASK 2. Read the text “El Pensamiento Rizomático en Gilles Deleuze y Félix Guattari”

- How can you relate it to the ideas derived from Task 1?
- Can you see any relevance and pertinence in the philosophical conception of the rhizome to aid us think about the pedagogical and educational domains?

Nota. Elaboración propia.

AMÉRICA / AMERICA

1. You are interested in the topic of imperial expansion and names. After learning that the original name of our region (América – América Latina) is Abya Yala, the colonial politics of naming becomes clearer.

Then you stop at the name **America**. It refers to different geographical locations. When the USA speaks about America, **they** refer to the USA and not to the whole continent. For **them**, **they** are America. You wonder:

a. Who is “they/them”?

Who **do** the words “they/them” **represent**? The words “they/them” **represent**.....

b. You are on the web and come across the comic below. Some questions come to your mind:

1. Frame 1: Who is the character? Can you describe him?

He is.....

→ What **does** he **represent**? He.....

2. Frame 2: Who is the character? Can you describe him?

He

→ What **does** he represent? He.....

3. Speech bubble 1: What is the man’s job?

→ What **does** he **offer**? He **offers**.....

4. Speech bubble 2: What **does** he **do**? He probably

5. Frame 2: What is the situation?

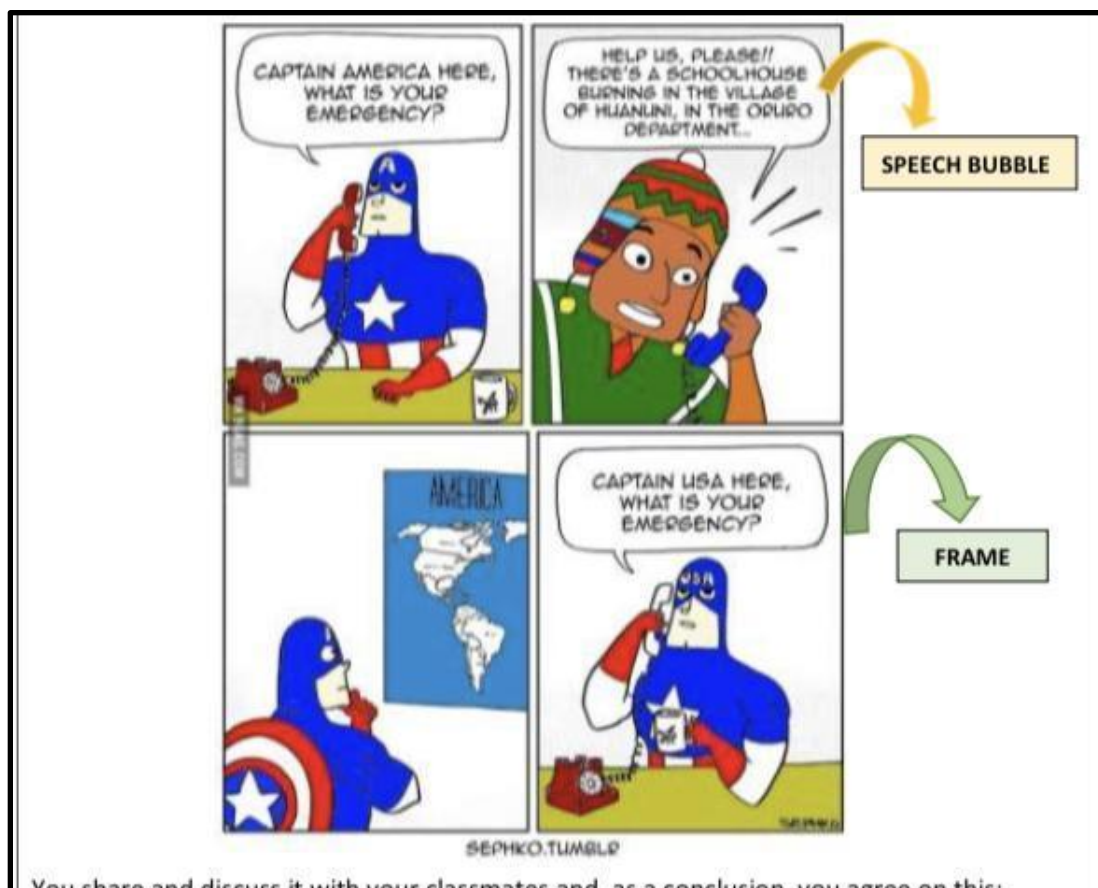
6. Frame 3: What is the man doing?

7. Frame 4: Is this frame similar to Frame 1? What is different about the man?

.....

How is speech bubble 4 different from speech bubble 1?

.....



You share and discuss it with your classmates and, as a conclusion, you agree on this:

➤ North America is a symbol of _____

2. Some mates add that North América is a symbol of white power.

a. So, you start thinking about white power in Argentina: Where is it? Who has it? You find it difficult so you ask your classmates for some examples.

→ In Argentina, presidents are white people. I do not remember any black/brown-skinned president in our history.

→ In Argentina

→

→

→ White privilege is natural in our daily lives and routines so we omit it.

b. In the examples, someone mentions white privilege in **daily life**, but some mates disagree.

They say it is **not** part of their daily life. So, your teacher asks you to complete the tasks below:

Write down your basic routine. Include the usual activities that you do from the moment you wake up till you go to bed.

I wake up ...

3. When you finish, think of the products you consume daily. Underline the correct option:

- **Do you make** your clothes? (Or have any participation in the process in *talleres textiles*)
Yes, I do. / No, I don't.
 - If not, are white or black/brown-skinned people involved? Yes / No
- **Do you produce** your technological devices? (Or have any participation in the factory/assembling process) Yes, I do. / No, I don't.
 - If not, are white or black/brown-skinned people involved? Yes / No
- **Do you grow** your vegetables (out of necessity)? (Or have any participation in the process) Yes, I do. / No, I don't.
 - If not, are white or black/brown-skinned people involved? Yes / No
- **Do you breed** the animals you eat (out of necessity)? (Or have any participation in the process) Yes, I do. / No, I don't.
 - If not, are white or black/brown-skinned people involved? Yes / No

→ Is white privilege part of my routine? **YES / NO**

You come to the conclusion that we consume products that involve different forms of slavery because:

- We **don't make** our own clothes. We **buy** them in a store. The workers **suffer** exploitation and oppression.
- We
- We
- We

A FOCUS ON THE LANGUAGE

Let us go back to 1.a and b.

- What **does** Captain América **represent**?
- Captain America **represents** North América, _____, _____.
- What.....?
- The man from Oruro
- What
- Captain America _____ help in emergencies
- What

The man from Oruro probably

Let us analyse the statements above:

First we circle

Captain America and the man from Oruro are: **I – you – he – she – it- we – they –**

In the questions we use: **DO / DOES**

The verb in the questions and answers: **doesn't change its form / changes its form**

Then we answer

If the verb changes, how?

What personal pronouns affect the verb form?

Let us go back to 2b and 3

Think of your routine in 2b.

Which pronoun do you use?

Do the verbs change in the statements?

Now, take a look at 3.

What verbal forms do the questions take? (Auxiliary) / Main

Are the answers long or short? How are they formed?
.....

Focus on the negative sentences and transcribe them below:

- We don't make our own clothes.
-
-
-

What do you notice about the pronouns and the negative verbal forms?
.....
.....

Make 3 negative sentences about Captain America and the man from Oruro:

-
-
-

Finally we think it all over and tick:

- ❖ We use this tense to speak / write about
- Exceptional activities and **states** in the present
- Usual activities and **states** in the present

WHITE PRIVILEGE AND RACISM

The class continues along these lines:

4. Focus on the lines written by Steven Roberts about **Racism**.

“Racism is a system of advantage based on race. (...) First, racism shapes our lives in ways that are often unappreciated and unrecognized. Second, racism shapes our lives from childhood well into adulthood and beyond. Third, our own experiences with racism (and race) inform who and what we study (...)”

a. Why does he define racism as a **system of advantage based on race**?

Focus on the words *“system”*, *“advantage”* and *race*, look them up in an online dictionary such as <https://context.reverso.net/traduccion/> or <https://www.macmillandictionary.com/>

Write the definitions below:

System:

.....

Advantage:

.....

Race:

.....

Can you answer a?

b. Let’s try to establish relations between racism, system, advantage and race.

Race is a category invented to classify people.

The system and race: Race produces (invents) biological difference. Biological difference produces other differences (less **xxx**/ more **xxx**). These differences produce stigma, stereotype, and unequal distribution of symbolic and material goods.

→ Can you replace the **xxx**?

→ Advantage? Whose?

→ Is this related to the idea of **privilege** that we have discussed?

c. Roberts mentions three points. Can you explain them **in your own words**?

5. Read the article adapted from

<https://www.harpersbazaar.com/uk/culture/a32752175/white-privilege-everyday->

[examples/](#) and **stop** at the lines highlighted in **red**. As they appear, please explain them, or give examples (text, image, audio, audiovisual, etc.) that represent **your** understanding.

6. When you finish reading the 20 examples given by McIntosh, take some of them and write an 80 / 100-word reflection.

Understanding white privilege: 20 everyday examples

A lesson in how white people benefit from and contribute to structural racism

BY [ELLA ALEXANDER](#)

JAN 7, 2021



SPENCER PLATTGETTY IMAGES

The horrifying murder of George Floyd back in May 2020, and the justifiable anger that followed, made many of us reevaluate **how we might inadvertently benefit from structural racism. It's an uncomfortable truth that white privilege means actively benefitting from the oppression of people of color (...)**

The latest events of January 2021, which saw a mob of Trump's supporters break into the Capitol, led many to highlight the obvious **disparity in police treatment** of these protesters, compared to the Black Lives Matter activists of 2020.

In 1988 Peggy McIntosh wrote extensively about this subject. She he listed 46 examples of white privilege. She asked herself, "**on an everyday basis, what do I have that I didn't earn?**" resulting in a clear list based on personal experience that helped people to understand how privilege works. These examples have been used by students and academics ever since and are among the most globally cited on the subject.

[...]

"In order to understand the way privilege works, you have to be able to see patterns and systems in social life, but you also have to care about individual experiences," said McIntosh in a 2014 interview with *The New Yorker*. "I think one's own individual experience is sacred. Testifying to it is very important—but so is seeing that **it is set within a framework outside of one's personal experience that is much bigger, and has repetitive statistical patterns in it.**"

Here, we share 20 of McIntosh's examples of white privilege based on daily experiences that we often take for granted, in the hope it offers a better understanding of this complex

Figura 3.5

- subject. Let us learn from this moment and to be less oblivious to unearned racial advantages.
1. I can if I wish arrange to be in the company of people of my race most of the time.
 2. If I should need to move, I can be pretty sure of renting or purchasing housing in an area which I can afford and in which I would want to live.
 3. I can be pretty sure that my neighbors in such a location will be neutral or pleasant to me.
 4. I can go shopping alone most of the time, pretty well assured that I will not be followed or harassed.
 5. I can turn on the television or open to the front page of the paper and see people of my race widely represented.
 6. When I am told about our national heritage or about "civilization," I am shown that people of my color made it what it is.
 7. I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race.
 8. If I want to, I can be pretty sure of finding a publisher for this piece on white privilege.
 9. I can go into a music shop and count on finding the music of my race represented, into a supermarket and find the staple foods that fit with my cultural traditions, into a hairdresser's shop and find someone who can cut my hair.
 10. Whether I use checks, credit cards or cash, I can count on my skin color not to work against the appearance of financial reliability.
 11. I can arrange to protect my children most of the time from people who might not like them.
 12. I can swear, or dress in second-hand clothes, or not answer letters, without having people attribute these choices to the bad morals, the poverty, or the illiteracy of my race.
 13. I can speak in public to a powerful male group without putting my race on trial.
 14. I can do well in a challenging situation without being called a credit to my race.
 15. I am never asked to speak for all the people of my racial group.
 16. I can remain oblivious of the language and customs of persons of color who constitute the world's majority without feeling in my culture any penalty for such oblivion.
 17. I can criticize our government and talk about how much I fear its policies and behavior without being seen as a cultural outsider.
 18. I can be pretty sure that if I ask to talk to "the person in charge," I will be facing a person of my race.
 19. If a traffic cop pulls me over or if the IRS audits my tax return, I can be sure I haven't been singled out because of my race.
 20. I can easily buy posters, postcards, picture books, greeting cards, dolls, toys, and children's magazines featuring people of my race.

Muestra de secuencia de material de enseñanza decolonial situado. Elaboración propia

Conclusión

En este trabajo hemos intentado recorrer algunas ideas que consideramos relevantes a la hora de pensar la enseñanza y aprendizaje de inglés tanto como la formación inicial universitaria en inglés. Apelar a algunas voces cuya filiación histórica a la perspectiva decolonial hace a su pertinencia nos proporciona elementos para indagar en las complejidades de una lengua moderna de alcance y poder únicos. Entendemos que comprender cabalmente el número de complicidades que asumimos al enseñarla nos convoca también a desmarcarnos expresamente—por un lado- de una lógica implícita o sobreentendida funcional a sostener tal superioridad, y —por otro- de una lógica dispensatoria que nos exime de la responsabilidad de pensarnos cómplices. Así, contradecir el sentido común de la plusvalía “natural” de la lengua inglesa nos permite también rehistorizarla y desnaturalizar tal plusvalor.

Creemos que entramar estos modos de significar insurgentemente no implica otra cosa que hacer lugar para que quepamos todxs y reconstituir el valor de todas las realidades, experiencias y pueblos desde la perspectiva decolonial en la que —entendemos- la vida es lo que importa.

Referencias

- Anzaldúa, G. (1987) *Borderlands/La Frontera. La Nueva Mestiza*, San Francisco: Aunt Lutte Books.
- Baker, M. (2007) *On the Colonizing Consequences of “Literacy” in the Early Modern/Colonial World-System*. University of Rochester Paper Presented at the Graduate Student Conference in Historical Social Science Department of Sociology at Binghamton University.
- Baker, M. (s/f) “Literacy”, Modernity, and Eurocentrism: Beyond the Universalist/Particularist Impasse. Disponible en: https://www.academia.edu/1516866/Literacy_Modernity_and_Eurocentrism_Beyond_the_Universalist_Particularist_Impasse
- Baum, G (2021a). *Decolonizar el currículum de formación del Profesorado en Inglés*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. (Lenguagrafías; 7). En *Memoria Académica*. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4745/pm.4745.pdf>
- Baum, G. (2018a) *Pedagogía decolonial para la enseñanza situada del inglés lengua otra*. En: */// Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente*. Quilmes: Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Quilmes.
- Baum, G. (2018b) *Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra*. En *formación*. 3 (3): 47-57. Disponible en: https://is-suu.com/isfd97/docs/issn_2591-5401_en_formation_2019

- Baum, G. (2020a) Conversaciones con EFL Context.AR <https://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/converacion-con-la-prof-graciela-baum.html> <https://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/conversacion-con-la-prof-graciela-baum.html>
- Baum, G. (2020b) Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogizar decolonial en la formación inicial de profesorxs de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111431>
- Baum, G. (2021b) Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. CUADERNOS DE LA ALFAL 13 (2): 133-168
- Castro Gómez, S. (2005) *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Colombia, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>
- Dussel, E. ([1977] 1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América. <http://journals.sagepub.com/action/doSearch?SeriesKey=&AllField=globalization>
- Dussel, Enrique. 1994. *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Plural Editores. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Kusch, R. ([1976] 2011). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro.
- Kusch, R. (2007) *Obras completas*, Rosario, Fundación A. Ross. La Paz, Plural Editores. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Mignolo, W. (2000). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. Argentina, Buenos Aires: CLACSO
- Mignolo, W. (2005). Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo Y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositivo* 25(52) 127-146. Published by Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan, Ann Arbor. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Del Signo.
- Mignolo, W. (2012) *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2015a) *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). España: Edicions Bellaterra.
- Mignolo, W. (2019) *The Way We Were. Or What Decoloniality Today is All About. Anglistica AION* 23 (2): 9-22.
- Mignolo, W. (2020) *The logic of the In-Visible: Decolonial Reflections on the Change of Epoch. Theory, Culture & Society*, 0(0) 1–14. SAGE.
- Mignolo, W. (2021). *The Politics of decolonial investigations*. USA: Duke University Press
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*. 13(29): 11-20
- Quijano, A. ([2000] 2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Argentina, Buenos Aires: CLACSO.

- Quijano, A. (2009). Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>
- Wallerstein, I. (1991) *Unthinking Social Science*, Cambridge, Polity Press.
- Wallerstein, I. (1996) Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbenkian para la re-estructuración de las ciencias sociales, México, Siglo XXI.
- Walsh, C. (2009a). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, C. (2009b) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir, UMSA Revista (entre palabras) Volumen 3.
- Walsh, C. (2012) The politics of naming, en *Cultural Studies*, 26 (1): 108-125. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09502386.2012.642598>
- Walsh, C. (2017a). (Ed.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017b) ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala en Alai Garcia Diniz y Diana Araujo Pereira (Coord.), *Poéticas y políticas da linguagem em vias de descolonizacao*. pp. 19-53
- Walsh, C.; Freya Schwy y Santiago Castro-Gómez (eds.) (2002) *Indisciplinar las ciencias sociales*. Ecuador, Quito: UASB / Abya Yala.

CAPÍTULO 4

Proyectar, protestar, educar: "Projetemos"

Verónica Capasso y Ana Bugnone

Introducción

Desde comienzos del año 2020, en Sudamérica, vivimos el impacto de la pandemia causada por el COVID-19. Cada país ha gestionado la situación de diferente manera. En el caso particular de Brasil, el gobierno de Jair Bolsonaro¹³, desde la llegada del virus, se opuso a llevar adelante medidas para contrarrestar los contagios y muertes diarias. Al respecto, Bolsonaro también ha minimizado el impacto en la salud que puede provocar el virus, ha recomendado el uso de hidroxiclороquina para su curación (medicamento no aprobado por las entidades de salud competentes), se ha presentado en público sin barbijo ni distanciamiento social, ha instado a la población a no quedarse en su casa y a vivir normalmente, considerando que la muerte es parte natural de la vida, entre otras acciones y dichos negacionistas. En suma, como informa un medio de comunicación alemán, para mayo de 2021, “bajo su liderazgo, el país ha registrado la segunda cifra más alta de muertes por COVID en el mundo” (*DW*, 4 de mayo de 2021).

En este contexto sanitario particular y en la puesta en escena de diversas demandas en el espacio público de quienes se oponen al gobierno de Bolsonaro, surgió el colectivo *Projetemos*, el cual se define como una red mundial de proyeccionistas libres:

“(…) nós começamos exatamente um dia antes do primeiro grande pannelaço do começo da pandemia¹⁴ (...). Basicamente, *Projetemos* é um protesto sobre os desmandos do governo atual e uma tentativa

¹³ Jair Bolsonaro fue electo presidente de Brasil en el año 2018.

¹⁴ A comienzos de abril de 2020, diferentes protestas y cacerolazos acompañados de gritos como “fora assassino” o “fora genocida” ocurrieron en diferentes ciudades de Brasil a raíz de los dichos del presidente sobre la pandemia. Para más información véase: Bolsonaro é alvo de pannelaço em meio a mais um pronunciamento sobre coronavírus (8 de abril de 2020). Recuperado de: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/bolsonaro-e-alvo-de-pannelaco-em-meio-a-mais-um-pronunciamento-sobre-coronavirus.shtml>

de educar a população para utilizar máscaras, lavar as mãos, ficar em casa quando puder, um pouco de arte também e algumas notícias do que tá acontecendo no Brasil e no mundo¹⁵. (Entrevista personal, 26 de abril de 2021)

Vale decir que, en contexto de pandemia, donde el acceso al espacio público urbano se encuentra más o menos restringido -muchas veces por decisión de la propia ciudadanía, cuando el gobierno se negaba a establecer un confinamiento-, las proyecciones en el espacio público fueron una alternativa para hacerse ver y oír y, por sus dimensiones, tuvieron la pretensión de un amplio alcance. Así es que Projetemos, a partir de una profusión de diferentes proyecciones visuales-textuales, lanza sobre las paredes de edificios diferentes demandas y críticas, principalmente, al gobierno brasileiro, haciendo aparecer, así, el conflicto. Si bien el colectivo comienza a proyectar mensajes directamente vinculados con la gestión de la pandemia por parte del gobierno, rápidamente incorpora otros temas a su agenda:

A maioria das mensagens tem o senso comum que é a questão da saúde, é a questão da corrupção e algumas outras questões como das mulheres, LGBT, dos indígenas, o povo negro. Nós começamos a expandir e continuamos expandindo esses assuntos¹⁶. (Felipe Spencer, Entrevista personal, 26 de abril de 2021)

Projetemos se caracteriza también porque articula sus acciones *offline* con las redes sociales (*Instagram*, *Twitter* y *Facebook*), en la búsqueda de amplificar la llegada de sus mensajes por la incorporación de otras vías de comunicación y circulación. En este sentido, específicamente en su perfil en *Instagram*, Projetemos difunde cada proyección que realiza, comparte fotografías que envían transeúntes, a la vez que acompaña cada imagen con un *hashtag*. De esta forma, como veremos, el colectivo articula un activismo *offline* con el *online*.

En suma, en este trabajo, nos centraremos en analizar tres de los tópicos que este grupo desarrolla en sus proyecciones: 1- la gestión de la pandemia causada por el COVID-19, 2- el accionar del presidente a partir de los incendios intencionales en el Amazonas durante el año 2020 y 3- la postura machista que su gestión avala y la necesidad de visibilizar las problemáticas relacionadas con la violencia hacia las mujeres. Nuestro objetivo es dar cuenta de cómo estas acciones visuales y textuales suponen un modo de externalizar demandas y

¹⁵ “Comenzamos exactamente un día antes del primer cacerolazo del inicio de la pandemia (...). Básicamente, Projetemos es una protesta sobre el desgobierno actual y un intento de educar a la población para utilizar barbijos, lavar las manos, quedarse en casa cuando pudiere, un poco de arte también y algunas noticias de lo que está sucediendo en Brasil y en el mundo” (la traducción es nuestra).

¹⁶ “La mayoría de los mensajes tienen un sentido común que es la cuestión de la salud, la cuestión de la corrupción y algunas otras cuestiones de las mujeres, LGTB, de los indígenas, de las personas negras. Nosotros empezamos a expandir y continuamos expandiendo esos temas” (la traducción es nuestra).

poner en escena pública el conflicto y, asimismo, analizar cómo se conjugan las formas de presentación en las calles con las virtuales. En ese proceso, hemos utilizado dos conceptos clave que nos han permitido interpretar las acciones del grupo, necropolítica (Mbembe, 2016) y contravisualidad (Mirzoeff, 2016).

En las proyecciones, como veremos, se apuesta al uso de mensajes visuales y textuales directos, cortos y efectistas, que invaden el espacio urbano y virtual y que polemizan con el gobierno. En algunos casos se juega con figuras retóricas, como la metonimia, además del uso del humor y la ironía, así como la apelación a algunos elementos de la cultura popular.

En cuanto a la metodología propuesta, es transdisciplinar en tanto “permite utilizar recursos que provienen de diversas disciplinas para comprender los procesos culturales que atraviesan procesos locales y globales” (Bugnone, Capasso y Fernández, 2020, p.14), incluyendo así marcos conceptuales desde la Sociología, los Estudios sociales del arte y los Estudios visuales. Asimismo, desde una metodología de corte cualitativo, trabajaremos a partir de una etnografía virtual (Hine, 2004), de observación y relevamiento *online* para armar un *corpus* de fuentes digitales. Sumamos a ello entrevistas semiestructuradas virtuales realizadas a uno de los integrantes de Projetemos.

Analizaremos las acciones en tanto producciones visuales, “objetos promotores de procesos de comunicación y producción de simbolicidad soportada en una circulación social de carácter predominantemente visual” (Brea, 2005, p. 4), así como los textos que forman parte de ellas. Nos centraremos en los aspectos iconográficos, discursivos y temáticos y en los espacios de proyección, en tanto es preciso dar cuenta de las particularidades técnicas, formales y materiales de estas producciones, considerando que son la puerta de acceso a entramados de sentido, solo comprensibles en su contexto sociohistórico. Recurriremos, a su vez, a textos divulgados por el colectivo en sus redes sociales, artículos publicados en páginas web, diarios, entre otros, recuperando de ellos información relevante para los fines aquí propuestos.

En este trabajo, entonces, en primer lugar, desarrollaremos algunas referencias teóricas que permitan comprender el eje de análisis propuesto. En segundo lugar, analizaremos un *corpus* de proyecciones seleccionadas según los tres tópicos descritos previamente. Finalmente, veremos de qué manera y con qué elementos se configuró la forma específica de escenificación del conflicto en tiempos de pandemia que propone Projetemos, en relación con la construcción de una contravisualidad y la oposición a la necropolítica.

Proyecciones y activismo *offline* y *online*

Las producciones visuales contemporáneas que denominamos proyecciones son producto del cruce entre tecnología, arte urbano y también diseño, una instancia comunicacional

y visual potencialmente masiva¹⁷. Este tipo de práctica supone la generación previa de imágenes en una plataforma electrónica para ser luego proyectadas, donde la idea es “buscar la captación de un público masivo (...) buscando una integración de los sentidos mediante una intervención a nivel de percepción” (Barber y Lafluf, 2015, p.283). Las proyecciones pueden ser solo de imágenes figurativas o pueden ser visuales-textuales, visuales con movimiento o algunas, incluso, pueden incorporar sonido. De gran tamaño, las proyecciones en el espacio público nocturno se realizan en directo y durante un período de tiempo variable sobre diferentes espacios y construcciones arquitectónicas que ofician de lienzo o de pantalla. Así, techos, fachadas de edificios, paredes, es decir, los soportes tangibles de las imágenes son, a la vez, espacios apropiados por ellas, exponiendo cierta idea o discurso con la pretensión de ser visible para una gran cantidad de transeúntes.

Este tipo de proyecciones que se están haciendo desde marzo del 2020 en Brasil en diferentes ciudades (como San Pablo, Recife, Río de Janeiro, Minas Gerais, entre las más importantes), no son nuevas, sino que el hecho de proyectar en el espacio público urbano nocturno como modo de denunciar diferentes situaciones ya ocurría en otros contextos. Uno de los ejemplos más resonantes en Latinoamérica es el del grupo Delight Lab¹⁸ en Chile, cuyo rol fue importante en el marco de la revuelta social que comenzó en octubre de 2019 en ese país¹⁹.

Las proyecciones se realizan en el espacio público urbano u *offline*. Concebimos al espacio urbano como una construcción histórica, social y relacional, que posee un carácter político al estar atravesado por diferentes relaciones de poder (Lefebvre, 2013, Massey, 2005, 2007). Asimismo, su configuración supone un entramado de diferentes tiempos e historias que ocurren en él y lo configuran, a la par que es producto de la negociación y del conflicto entre diferentes posiciones sociales y políticas.

En la actualidad, este tipo de producciones visuales también suelen ser dadas a conocer y difundidas vía redes sociales. Muchas veces, son los propios colectivos proyccionistas que articulan su práctica en la calle con el activismo *online*. En este sentido, el espacio *offline* y el *online* no son opuestos sino complementarios (Hine, 2005) y en el contexto del activismo, muchas veces, se refuerzan mutuamente, ya que los activistas fuera de línea también están activos en línea y viceversa (Soler-i-Martí, Ferrer-Fons, y Terren, 2020). Asimismo, hay que tener presente el

¹⁷ En su modo más complejo, encontramos los videos *mapping*, que, según Ortemberg, son “una proyección sonorizada de imágenes sobre edificios o monumentos que interactúa con sus formas utilizando animación 3D, luces y diseño” (2013, p. 169), a la vez que, “en tanto fenómeno multimedia contemporáneo, requiere, además de costosos proyectores y columnas de sonido, la concurrencia de expertos en diseño, software, animación computada, música, fotografía y, en general, roles más híbridos” (2013, p.171).

¹⁸ Al respecto, véase algunas de sus proyecciones en el *Instagram* del colectivo: https://www.instagram.com/delight_lab_oficial/?hl=es-la

¹⁹ Un análisis de la producción de este colectivo ha sido realizado por Nelly Richard en el Seminario “Imaginario de la revuelta, archivo vital y reconfiguración de la experiencia desde la pandemia”, impartido por la teórica en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid) en septiembre de 2020. Véase en Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía: https://www.youtube.com/watch?v=H0fgNzR5PKM&ab_channel=MuseoNacionalCentrodeArteReinaSof%C3%ADa

propio marco generado por la pandemia, en tanto, de modo general, la situación produjo ciertos cambios de estrategias de la acción colectiva al replegar la acción en las calles. Es así que en muchos casos fue preciso adaptar estrategias para mantener vivas las demandas e impulsarlas públicamente en medio de una saturación de información relacionada con el Covid-19 (Soler-i-Martí, Ferrer-Fons, y Terren, 2020).

En suma, las acciones llevadas a cabo por Projetemos, entonces, se realizan *offline*, pero se replican *online*, coordinando ambas esferas. De esta forma, la acción colectiva del grupo genera dinámicas de visibilización (y de resistencia) en un ida y vuelta entre el entorno urbano y las plataformas digitales. Los recursos utilizados en sus acciones en las redes sociales son la generación de posteos y circulación de imágenes, videos, el uso de *hashtags* y emoticones. Asimismo, su activismo digital contra el gobierno de Bolsonaro también supone mostrar el alcance de la protesta al recopilar proyecciones realizadas por otras personas en diferentes ciudades de Brasil.

Proyectar como acción pedagógica y de protesta

Las acciones de Projetemos comienzan con el diseño de la imagen a ser proyectada por la noche (ya sea por el mismo grupo o por otros, como es el caso de DesignAtivista²⁰), luego implica tener disponible una computadora y un proyector y, finalmente, elegir una pared sobre la cual se proyectará desde una ventana. Más tarde, según explica Felipe Spencer, miembro del grupo, la fotografía o video de dicha proyección, es subida y compartida en redes sociales:

(...) Você pega o projetor que tem mais próximo da sua mão e você coloca na sua janela ou dentro da própria casa e começa a protestar e compartilha nas redes com o *hashtag* #Projetemos. (...) É o que você tiver de superfície mais próximo, maior se é possível: o que é utilizado o que tem, na verdade. Os edifícios estão no Brasil inteiro (...), todas as regiões²¹. (Entrevista personal, 26 de abril de 2021)

²⁰ DesignAtivista es un colectivo brasileño que diseña diferentes imágenes relativas a diferentes temáticas locales. Véase: <https://www.instagram.com/designativista/?hl=es>

²¹ “Agarrás el proyector que tengas más a mano, lo ponés en tu ventana o dentro de tu casa y empezás a protestar y compartir en las redes con el *hashtag* #Projetemos (...). [Donde] tengas una superficie más cercana, grande si fuera posible. Se usa lo que se tiene, en verdad. Los edificios están en todo Brasil (...), [en] todas las regiones” (la traducción es nuestra).

Figura 4.1. *Projetemos*.

Nota. Captura de pantalla, Instagram, 2020.

Las acciones requieren, entonces, de pocos recursos técnicos. La difusión en redes sociales la realiza el colectivo, pero también es factible que distintas personas, no integrantes del grupo, pidan las imágenes proyectadas (las cuales son compartidas mediante enlaces a un espacio virtual). Para que esto pueda llevarse a cabo, miembros de *Projetemos* explican, tanto mediante carteles que publican en las redes, como en reuniones virtuales, cómo llevar a cabo el proceso. Uno de los carteles, con la palabra *Projetemos* repetida en color negro sobre un fondo amarillo, al modo de los afiches callejeros, dice “Janelas e projetores unidos contras as atitudes de desgoverno. Faça sua parte, use #projetemos e participe desse movimento nacional” (*Instagram*, 23/03/2020). Este texto no solo apela a sumarse a las proyecciones, sino que utiliza el registro de una consigna política, donde, metafóricamente “janelas e projetores” serían el pueblo unido o lxs trabajadorxs unidxs contra el “desgoverno”. Le sigue un imperativo “faça sua parte”, involucrando a lx receptorx del mensaje en la acción política. Sin dudas, la ironía es parte de este discurso.

Estos llamados a compartir la experiencia de proyectar tuvieron repercusiones. Por ejemplo, en una de las publicaciones de *Instagram*, expresan “Ontem aconteceu o primeiro dia da nossa

segunda oficina para proyeccionistas libres! Quase 200 inscritos e mais algumas dezenas de novos projetores e paredes na luta por um #brasilb liberto da familia” (*Instagram*, 14/04/2021).

Consideramos que esta modalidad de trabajo implica un acto democratizador, por un lado, porque se proyecta en el espacio público urbano que, como dijimos, se construye social e históricamente y está atravesado por disputas políticas, al mismo tiempo que por varios discursos que también lo producen. Además, al proyectar en el espacio público -y no en espacios cerrados o privados- se intenta hacer llegar a una cantidad de la población lo que se quiere mostrar y decir, es decir que cualquier persona podrá ver y leer lo proyectado desde su casa o la calle.

Por otro lado, sostenemos que es democratizador en tanto cualquiera que lo desee -y cuente con los recursos técnicos- puede hacer una proyección desde su casa. Como vemos, no se reclaman derechos de autor, sino que se aspira a ampliar la cantidad de reproducciones. Asimismo, observamos allí un componente pedagógico, en tanto la difusión y explicación del uso de la estrategia de proyección son parte de la tarea del colectivo para expandirse en diversas zonas del país.

Como ya mencionamos, el activismo *online* ocupa un lugar predominante para el grupo en tanto es un modo de poder llegar a más personas. Si bien las proyecciones en la calle se realizan en grandes dimensiones y en ciudades populosas de Brasil, es preciso articular el espacio urbano con el espacio virtual:

As redes sociais, sobretudo a *hashtag* que nós criamos, #Projetemos, são os principais meios de condução das nossas ideias, né? porque as projeções na rua, por maiores que sejam os prédios, não atingem tantas pessoas quanto a Internet atinge, com o compartilhamento, as interações com as postagens²². (Felipe Spencer, Entrevista personal, 4 de mayo de 2021)

El grupo aspira a la interacción en las redes sociales, por un lado, a través del uso de *hashtags* que pretenden ser replicados por lxs usuarixs y, por otro, haciendo preguntas en la proyección y pidiendo que se respondan por *Instagram*. Vemos esto, por ejemplo, cuando proyectan: “4 anos de golpe no Brasil. Algo melhorou em nosso país? Responda em @projetemos” (*Instagram*, 31/08/2020). Preguntas como estas, además de la interacción, significan un llamado a la reflexión. En este caso, ponen en cuestión la naturalización del golpe institucional contra la expresidenta Dilma Rousseff (Gentili, 2016) y sugieren que luego la situación del país fue empeorando.

Con respecto a los *hashtags*, es interesante analizar cómo el colectivo utiliza, por un lado, la etiqueta #elenão que se originó en la campaña contra la candidatura de Bolsonaro²³ y, por otro lado, incluye #forabolsonaro, en tanto el paulista ya es presidente. En el primer caso, Projetemos

²² “Las redes sociales, sobre todo el *hashtag* que nosotros creamos, #Projetemos, son los principales medios de conducción de nuestras ideas, ¿no? Porque las proyecciones en las calles, por más grandes que sean los edificios, no llegan a tantas personas como Internet con el compartir, las interacciones y los posteos” (la traducción es nuestra).

²³ Para un análisis más extenso del uso del *hashtag* #elenao, ver Capasso y Bugnone (2021).

realizó un desplazamiento del sentido, pasando de “él no” como futuro mandatario, que condensa la idea de “que él no gane las elecciones”, a “él no realiza ciertas acciones”, como podemos ver en una proyección (*Instagram*, 14/04/2021), donde se muestra:

#elenão comprou #vacina

#elenão está preocupado com você

#elenão está preocupado com o #brasil

Es decir, transmiten la idea de que Bolsonaro no está gestionando la pandemia de un modo adecuado. El uso de este *hashtag* de modo continuado, adaptando el sentido al nuevo contexto, facilita la comunicación, en tanto #elenão circuló fuertemente en las redes sociales, manifestaciones callejeras y otros espacios, por lo que ya resulta significativo en relación con una postura de oposición al gobierno. Al mismo tiempo, este uso recurrente, facilita su circulación en las redes sociales, en tanto ese *hashtag* tiene no solo un significado, sino una cantidad de usuarios que apelarán a él para rechazar al gobernante. Así, si sumamos la cantidad de publicaciones con y sin “til” en la a (#elenão y #elenao) en *Instagram*, encontramos un total de 2.126.640²⁴, con lo cual lxs seguidores del *hashtag* encontrarán entre las publicaciones, las realizadas por Projetemos.

La otra etiqueta utilizada por el colectivo, referida al presidente, #forabolsonaro, también recurre a una de extensa circulación, ya que, en la misma red social, cuenta con 3.693.758²⁵ publicaciones (si sumamos #forabolsonaro y #forabolsonarogenocia). La popularidad de este *hashtag* fue creciendo ni bien Bolsonaro accedió al poder, y las decisiones políticas que tomó hicieron evidente que lo que se esperaba de su gestión, de corte neoliberal, descuidando a la ciudadanía y la naturaleza, entre otras características, era real. Así, Projetemos hizo propio este *hashtag*, utilizándolo a menudo tanto para significar su rechazo al presidente, como para garantizar su circulación. En el análisis que realizaremos en el siguiente apartado, podrán verse los fundamentos de esa reprobación.

A continuación, desarrollaremos tres tópicos que aparecen dentro de las temáticas y demandas de Projetemos. Esta selección está basada en la recurrencia observada a partir del análisis de las diferentes proyecciones visuales y textuales hechas por el grupo durante los años 2020 y 2021.

Pandemia, ecocidio y machismo

La gestión de la pandemia causada por el COVID-19

Como mencionamos antes, Projetemos se originó como una respuesta a la gestión de la pandemia causada por el COVID-19, por lo cual, este es uno de los temas más importantes de las

²⁴ Datos del 11 mayo de 2022.

²⁵ Datos del 11 mayo de 2022.

proyecciones del colectivo. Así, desde el inicio, observamos la persistencia de las críticas con respecto a este asunto, las que aparecen de diversas maneras.

Por un lado, el grupo daba información sobre cuidados y el cumplimiento de protocolo, por otro, informaba sobre los números reales de afectadxs por la pandemia en el país, sobre todo la cantidad de muertes. La relevancia de mostrar los datos, tanto las muertes diarias, como las totales, pretende hacer tomar conciencia a los potenciales transeúntes y usuarios de las redes sociales del estado catastrófico de la situación sanitaria en el país.

Figura 4.2. *Projetemos.*



Nota. Captura de pantalla, Instagram. 26 de abril de 2020.

Ante la política gubernamental de no realizar una cuarentena que implicara el cierre de actividades para evitar la masividad de los contagios -como han realizado la mayoría de los países-, *Projetemos* alentó el confinamiento voluntario, como por ejemplo “respeite minha quarentena”

(*Instagram*, 02/09/2020), “Se puder, fique em casa. Mesmo não fazendo parte do grupo de risco, voce é responsável por ele” (*Instagram*, 11/01/2021) y “O remédio mais barato contra o corona é ficar em casa” (*Instagram*, 22/03/2021). Asimismo, el colectivo dedicó varias proyecciones al tema de las vacunas, expresando tanto la necesidad de una vacunación masiva, como el rechazo a la gestión del gobierno con respecto a las mismas. De este modo, la proyección de “queremos vacina” (*Instagram*, 10/03/2021) nos recuerda a las demandas en manifestaciones callejeras, donde el pueblo pide al gobierno “pan” o “trabajo”. Refuerza este sentido la frase “Vida, pão, vacina e educação” con la estética de un afiche callejero con letras negras y fondo amarillo (*Instagram*, 31/03/2021), tomada de la consigna propuesta en la Jornada de Lutas da Juventude, realizada en marzo de 2021, de la que participaron entidades estudiantiles, como la União Nacional dos Estudantes (UNE) y la União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). En esta Jornada se quiso llamar la atención, a través de los significantes “vida” y “vacina”, acerca de la deficiente gestión de la pandemia y la inactividad del presidente, pero también la falta de dinero, que representan con “pão” y la falta de acceso a la educación que un amplio sector de la población estudiantil está sufriendo desde el 2020, por no contar con internet, computadora o celular. De este modo, Projetemos, al mostrar esta consigna, articula sus demandas con otros actores sociales, como el estudiantil, en un contexto donde la búsqueda de unión entre los diversos sectores y organizaciones opositores al oficialismo parece central.

Projetemos también se expresa frente a la negativa del presidente a aceptar vacunas al mismo tiempo que propugna el consumo de cloroquina, un fármaco destinado al tratamiento de la malaria y la amebiasis, cuyo uso para combatir el coronavirus no fue probado. Del mismo modo, hay proyecciones que solicitan “empatía” (*Instagram*, 08/04/2021), ya que “O que está matando o Brasil é a falta de empatia” (*Instagram*, 04/04/2021), es decir que exigen una comprensión e identificación con quien sufre, con quien no puede sobrevivir al virus, con quien no consigue una cama en terapia intensiva para salvar su vida. Por ello, la empatía se enlaza con el pedido de cuarentena, en tanto medidas imprescindibles para bajar la cantidad de contagios.

Otro tema que resulta central para Projetemos en relación con la pandemia es la defensa del Sistema Único de Saúde (SUS), que es el sistema público de salud del país y unos de los más importantes del mundo, y del Instituto Butantan, productor de inmunobiológicos del Estado, que incluye sueros y antígenos para la producción de vacunas.²⁶ Asimismo, el grupo hizo uso repetidas veces de la imagen del personaje Zé Gotinha, que representa las campañas de vacunación de Brasil y que en el imaginario infantil se relaciona con las vacunas²⁷, incluso de modo irónico, poniendo en boca de Zé frases que, al ser un interlocutor de lxs niñxs, no diría, como “Cade a porra da vacina” (*Instagram*, 24/05/2021, con diseño de @distraydas).

²⁶ Para más información, véase: Instituto Butantan. Recuperado de <https://butantan.gov.br/>

²⁷ Para más datos sobre este personaje, véase: Casa do Zé Gotinha. Recuperado de <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/comunicacao/casa-ze-gotinha>

En relación con el primero, frases como “O SUS salva as vidas que o Jair quer matar” junto al logo del SUS y un dibujo de tipo publicitario un rostro infantil (*Instagram*, 17/05/2021) y “Serviços públicos salvam vidas” (*Instagram*, 12/08/2020) marcan una reivindicación de las instituciones de salud del Estado y su lucha por salvar la vida de las personas, al tiempo que ubican al presidente en la posición opuesta.

Figura 4.3. *Projetemos.*



50 Me gusta

projetemos Defendam #projetemos #forabolsonaro
 #Barulhaço #panelaço #BolsonaroAcabou
 #AcabouBolsonaro #VivaoSus #coronavirus #corona #sus
 #DefendamOSUS #saopaulocity #quarentena #coronavirus
 #coronavirusbrazil #corona

Nota. Primera proyección del colectivo. Captura de pantalla, Instagram. 19 de marzo de 2020.

Projetemos, del mismo modo, expresó la defensa del Instituto Butantan en apoyo a la producción de la vacuna contra el COVID-19 a partir de un acuerdo entre la entidad estatal y Sinovac, a lo que se suma que en abril de 2021 el Instituto registró una vacuna de producción nacional y solicitó la autorización para la prueba en humanos. Con respecto a este tema, vale la pena detenerse en una experiencia particular. Projetemos asoció la sonoridad que se emite al pronunciar

Butantan con el nombre de un tema de funk “Bum bum tam tam” del rapero y productor brasileño de funk carioca MC Fioti, quien en 2017 lanzó el tema y se convirtió en un hit. Así, el colectivo realizó la proyección del siguiente texto: “Vai com o Bumbum Tantã. Mexe o Bumbum Tantã. Viva o Butantã. Viva o SUS” (*Instagram*, 07/01/2021), en referencia directa a la letra de la canción original, la que, incentivando el baile, dice “Vai, vai com o bum bum, tam tam/ Vem com o bum bum, tam tam tam/ Vai, mexe o bum bum, tam tam”. De esta manera, Projetemos, a través de la metonimia y la aliteración, utilizó un elemento de la cultura popular que, como dijimos, fue un éxito absoluto en 2017 y aún resuena en la música más escuchada en Brasil. De este modo, el grupo logró una gran popularidad en esta proyección y su publicación en las redes. A partir de allí, el músico se entusiasmó con el mensaje que estaba transmitiendo Projetemos y, a los pocos días, grabó nuevamente el tema musical aludido, pero con una nueva letra, referida a la vacuna. Incluso el Instituto Butantan lo invitó a grabar el videoclip del tema, lo cual aumentó su circulación. Incluso varios periódicos se hicieron eco de estas repercusiones.

La nueva letra de la canción, ahora titulada *Vacina Butantan*, de MC Fioti, dice:

É a vacina envolvente que mexe com a mente
 De quem tá presente
 A vacina é saliente
 Vai curar nós do vírus e salvar muita gente.
 Aí eu falei assim pra ela, óh
 (Aí eu falei assim pra ela)
 Vai, vai no Bubutantã
 Vem no Bubutantã, tá
 Vai, vai no Bubutantã (...).
 Autenticamente falando
 Se vacina aí, pô
 Nós tá tipo como?
 Instituto Butantã
 E aê, Fioti?

Según cuenta Felipe Spencer, “a gente ali [foi] como um abrir de olhos: gente que fala de ‘Bum Bum Tam Tam’ aqui, quem mora em São Paulo, sabe?, teve essa analogia entre o bairro de Butantã com o ‘Bum Bum Tam Tam’ e por aí vai, não? É bem interessante essa ideia”²⁸ (Entrevista personal, 4 de mayo de 2021). Así, como consecuencia de la proyección y la grabación del nuevo tema por parte del propio artista, aumentó notablemente la circulación del nombre del Instituto y de su relevancia en la producción de las vacunas. Es decir que se trata de una consecuencia palpable de los efectos de la proyección.

²⁸ Fue como un abrir de ojos: la gente que habla de ‘Bum Bum Tam Tam’ aquí, el que vive en São Paulo, ¿viste?, tuvo esa analogía entre el barrio de Butantã y el ‘Bum Bum Tam Tam’, y por ahí va, ¿no?” (la traducción es nuestra).

Otras de las publicaciones que aluden al tema musical y al Instituto, muestra el texto “Vacina do SUS. Butantã é SUS”, con la imagen del dibujo simplificado de unas nalgas siendo vacunadas y con un pequeño corazón en el sitio donde se inocularía (*Instagram*, 07/01/2021). Aquí aparece, además de lo mencionado, otra referencia al tema musical original, en tanto el “bum bum”, no solo es una onomatopeya, sino también una forma de mencionar el trasero. Asimismo, en esta composición, Projetemos aplica otra analogía, esta vez al SUS, el juego de palabras y el humor.

Figura 4.4. Projetemos.



Nota. Captura de pantalla. Instagram, 7 de enero de 2021.

Projetemos avanzó en la crítica a la gestión de la pandemia por parte del gobierno y proyectó el pedido de investigación sobre la misma a través de una de las herramientas que tiene el Poder Legislativo, la Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). La función de esta comisión es fiscalizar e investigar la administración pública, inclusive al Poder Ejecutivo. Así, Projetemos mostró el texto “CPI da COVID -Milhoes em cloroquina -Recusa das vacinas -Colpaso dos hospitais -Remédios ineficazes -Quase 400 mil mortes” (*Instagram*, 12/04/2021). Se trata no solo de un pedido de investigación, sino que también argumenta cuáles han sido efectivamente las fallas y desma-

nejos en la gestión. Es interesante notar aquí la función educativa que, como mencionamos antes, proponen lxs miembrxs del grupo. En este caso, la información concreta y de forma accesible, permitiría cumplir con ese cometido.

Finalmente, la calificación de Bolsonaro como un genocida es una idea que está circulando en diversos espacios de protesta, tanto virtuales como físicos, en relación directa con la pandemia. El colectivo comenzó a proyectar con cierta frecuencia las frases “Bolsonaro genocida” (*Instagram*, 14/04/2021), “Governo genocida” (*Instagram*, 16/03/2021), “genocida” con una fotografía de su rostro sonriente y la frase “vacina já” que se enciende de forma intermitente (*Instagram*, 16/01/2021), así como “levanta a mão quem chamou o presidente de genocida hoje” (*Instagram*, 16/03/2021). Este último caso, se refiere al juego, habitualmente realizado con niñxs o en espectáculos, que consiste en pedir que levanten las manos quienes hayan realizado alguna acción o tengan determinada preferencia. Al usarlo, Projetemos, con un tono lúdico, que no deja de ser crítico, demuestra la expectativa de que una gran cantidad de personas haya, efectivamente, llamado al presidente como genocida. Otro ejemplo es “300 mil vidas na conta do genocida. Vacina já! E #forabolsonaro” (*Instagram*, 24/03/2021), vinculando el número de muertes con la condición de genocida. Advertimos, en este caso, nuevamente el uso del *hashtag* como elemento que aglutina una demanda más general -la finalización del gobierno- en un formato que remite a las redes sociales y que, al momento de subirlo a esos espacios virtuales, actúa como potenciador de la circulación.

La asociación con el genocidio se realiza sobre la base de los diversos hechos que venimos describiendo, como la falta y hasta el rechazo a las vacunas, la no imposición de una cuarentena para bajar los contagios, la promoción de fármacos no reconocidos científicamente como válidos para combatir el virus, e incluso los propios gestos de Bolsonaro, como no usar barbijo, dar la mano en actos públicos e incluso minimizar la gravedad de la enfermedad, calificándola como “uma gripezinha ou resfriadinho” (BBC News, *Youtube*). Con respecto a esto último, vale la pena mencionar al menos dos referencias directas a ese dicho del presidente que se hizo famoso. En mayo de 2020, mientras las muertes por Coronavirus aumentaban diariamente, Projetemos mostró “A gripezinha já matou 28.843 pessoas no Brasil. Elas eram o amor de alguém” (*Instagram*, 31/05/2020). Esta proyección, por un lado, desmiente que el virus fuese una simple gripe, mostrando el resultado de la cantidad de personas muertas. Por otro, humaniza a las víctimas y, con otro registro, habla de los lazos afectivos que se pierden con esas muertes. Más tarde, cuando cientos de miles de personas habían muerto a causa del virus, Projetemos mostró una imagen con fondo negro, donde se leía “250000”, debajo el dibujo de un ataúd, y la frase “Nunca foi uma gripezinha”. A ello sumaron en la red social un texto que decía “Maioria dessas mortes é culpa de ingerência de um governante que não pensa na saúde da população” (*Instagram*, 26/02/2021).

Relacionado con este tema, nos interesa mencionar la proyección de un texto reflexivo que se hace varias preguntas, si bien no es la única de este tipo en cuanto a la extensión, está fuera de la forma de mensajes cortos y de estilo publicitario más frecuente en este grupo: “Que tipo de pessoa comemora parada em estudo de vacina na pandemia? A morte de alguém (nada a ver com a vacina) para ganhar uma disputa? Que tipo de pessoa não tem empatia com as famílias de mais de 160.000 mortos no país? Um genocida, um adepto a necropolítica. Um psicopata”

(*Instagram*, 10/11/2020). Esta proyección se realizó en el marco de un hecho particular: la detención de las pruebas con la vacuna Coronavac, desarrollada en asociación con el Instituto Butantan, por la muerte de dos voluntarios en Brasil. El presidente festejó la paralización del estudio en una disputa política con el gobernador de São Paulo, quien se proponía vacunar a la población de su Estado con esta vacuna. El colectivo no solo puso en el espacio público una serie de preguntas que llevaban a reflexionar sobre los resultados de este hecho, sino que caracterizó a Bolsonaro con tres adjetivos: genocida, adepto a la necropolítica y psicópata.

Según Mbembe, la necropolítica, como “poder da morte” (2016, p.146) se asocia con la soberanía, la cual se “expressa predominantemente como o direito de matar” (2016, p.128). Esto significa, desde la perspectiva foucaultiana del biopoder, que se ejerce el poder de decidir quién tiene derecho a vivir y quién morirá. Mbembe, citando a Foucault, sostiene que el derecho soberano de matar es parte de la constitución de los Estados modernos. Además, la necropolítica se asocia a dos situaciones particulares: el estado de excepción o de emergencia -que, en nuestro caso, se trataría de la pandemia- y en la creación de un enemigo- para Bolsonaro, los grandes medios de comunicación, la oposición política y el pueblo brasileño que no lo apoya-. Hay que sumar a ello, en primer lugar, las declaraciones del presidente, quien afirmó “Alguns vão morrer? Vão, ué, lamento. Essa é a vida”, demostrando una falta total de empatía con respecto a las personas que podrían morir y defendiendo la necesidad de continuar con la actividad económica. A eso se sumó que, en todo caso, morirán personas ancianas y con enfermedades preexistentes (Mota, 28 de marzo de 2020) y que “o número de óbitos abaixo dos 40 anos é insignificante” (‘Alguns vão morrer, lamento, é a vida’, diz Bolsonaro sobre coronavírus, 28 de marzo de 2020). Por otro lado, la negación de la gravedad de la enfermedad, catalogándola, según dijimos, como una pequeña gripe (“Para 90% da população, isso vai ser uma gripezinha ou nada”, 28 de marzo de 2020), al tiempo que sostuvo que los brasileños no iban a enfermarse: “O brasileiro tem que ser estudado. Ele não pega nada. Você vê o cara pulando em esgoto ali, sai, mergulha, tá certo? E não acontece nada com ele” (Mota, 28 de marzo de 2020).

En la situación particular de la gestión de Bolsonaro sobre la pandemia, el poder soberano del Estado, o más bien de quien lo conduce, que se expresa en la necropolítica, se hace efectivo en cuanto se tomó la decisión de dejar de lado cualquier acción que signifique hacer todo lo posible para salvar las vidas de la población. En este sentido, no se trata de matar como en una guerra o una cámara de gas, sino de ejercer el poder de la necropolítica a través de dos vías: por un lado, promover acciones que desafíen todas las normas de cuidado, como alentar conglomeraciones de personas, sin uso de barbijo y con contacto físico; por el otro, evitar todas las acciones que impedirían las muertes, como imponer una cuarentena estricta e intensificar el proceso de vacunación, es decir, dejar morir, sabiendo que esto va a suceder.

Del mismo modo como lo hizo con otras consignas, el grupo estudiado también presentó en los muros el pedido de juicio político al actual presidente a través de una proyección con la palabra “impeachment” repetida, una al lado de la otra, en color rosa sobre fondo azul, excepto una línea que se destaca por estar las letras en color blanco (*Instagram*, 26/01/2021). Bajo la modalidad de una publicidad, Projetemos se suma a una campaña que pide la destitución de Bolsonaro

por su conducción de la pandemia, pero también por insanía. Esta petición se observa frecuentemente en las manifestaciones opositoras al gobierno que se realizan en los espacios públicos y virtuales, con las cuales Projетemos también articula esta demanda.

Figura 4.5. Projетemos.



Nota. Captura de pantalla. Instagram, 26 de enero de 2021.

Por otro lado, se exhibe, simultáneamente, otra figura que marca un contrapunto con la de Bolsonaro en el discurso de Projетemos. Se trata del expresidente Luiz Inácio “Lula” da Silva, quien aparece como el conductor de una posible salida de la crisis que atraviesa el país. Así, la frase “O Lula vai conseguir a vacinas que o Brasil precisa” (*Instagram*, 13/03/2021) apela directamente a su figura como un salvador, un redentor, al mismo tiempo que es una apuesta directa a un nombre en el marco de un discurso político. Cuando el juez Edson Fachin anuló todas las sentencias que condenaban al expresidente por considerar que el juez Moro no contaba con la competencia jurídica para hacerlo, la figura de Lula resurgió como un futuro candidato presidencial. Projетemos formó parte del clima de festividad que se observó en distintos ámbitos, ya que Lula se ubica como un político situado en las antípodas de Bolsonaro, por lo que podría suponerse que su política sanitaria, social y económica sería totalmente distinta. En este contexto, el grupo mostró en sus proyecciones: “O Brasil feliz. Lula livre” con el rostro un Lula joven y militante (*Instagram*, 10/03/2021), una fotografía de Lula con la banda presidencial, que en *Instagram* el colectivo acompañó con el texto: “A figurinha voltou pro jogo” (*Instagram*, 10/03/2021), la imagen del mismo Lula joven, sobre fondo rojo, con la palabra libertad en 21 idiomas y debajo “Lula livre” (*Instagram*, 10/03/2021). Además, en esa red social, Projетemos publicó una fotografía de Lula

sonriente, sentado delante de una ventana, en cuyo fondo se ve un edificio con una proyección del grupo (“Seu comércio está fechado porque o Bolsonaro não comprou vacina”). Lxs integrantes del grupo, en *Instagram*, añadieron a la foto el texto “Apresentamos a vocês, nosso mais novo projetorista. @lulaoficial” (*Instagram*, 20/05/2021).

Es importante señalar que todas las proyecciones analizadas en este apartado se realizaron en el espacio público urbano, tal como adelantamos. La potencia que adquieren estas proyecciones al ser realizadas en un espacio de libre circulación, se amplía. Además, tanto las críticas al gobierno y su ideología de la muerte, así como las alusiones a Lula como un futuro salvador, disputaron ese espacio con otros discursos y lo co-construyeron social y políticamente.

Ecocidio: los incendios intencionales en el Amazonas

Uno de los problemas públicos más resonantes en Brasil -y el mundo- durante varios meses del 2020 fueron los incendios en el Amazonas, relacionados a los procesos de deforestación para dar paso a la ganadería, agricultura y minería. Tanto cuando era candidato como al ejercer la presidencia, Bolsonaro abogó por reducir la vigilancia de las leyes ambientales, las que entiende como un obstáculo al crecimiento económico del país. El contexto generado por la pandemia ayudó a ello. Durante julio de 2020 se registraron 6.800 incendios en la región amazónica, batiendo un récord con relación al año 2019²⁹.

Si bien el problema del ecocidio del Amazonas no es nuevo, pues podría ubicarse la violencia sobre y la ocupación de este espacio en los años setenta en el contexto de la construcción de la Rodovia Transamazônica, con respecto a los incendios del 2020 se ha culpado a Bolsonaro por haber hecho público en diversas ocasiones su deseo de abrir la selva a diversas actividades económicas extractivas, contrarias a la preservación del ambiente. Esto también supuso el avance sobre tierras habitadas por pueblos indígenas del Amazonas, protegidas por la Constitución. Al respecto, es preciso mencionar que hubo “entre marzo y mayo 195 medidas de desregulación y reducción de derechos indígenas en la Amazonia” (Acre, 4 de agosto de 2020).

Tras la presión pública y de líderes de otros países, Bolsonaro prohibió las llamadas “quemadas” en la región, aunque su accionar no supuso un plan integral contra la destrucción de la selva. Frente a esta situación, Projetemos realizó varias proyecciones con diferentes características. Algunas de las imágenes estaban compuestas por *hashtags* como #AMAZONIARESISTE y #agroéfogo, replicados luego en las redes sociales. En el caso de #agroéfogo, las palabras han sido proyectadas tanto en color blanco como en tonalidades naranjas y amarillas que simulaban la textura del fuego. En ambos casos, se hizo sobre un fondo verde que aludía a la selva (*Instagram*, 14/10/2020). En la mayoría de las proyecciones relativas a este tema, primó mostrar el

²⁹ Véase más en: Preocupante escenario para la Amazonia brasileña: incendios aumentaron en julio (1 de agosto de 2020). Recuperado de: <https://www.dw.com/es/preocupante-escenario-para-la-amazonia-brasile%C3%B1a-incendios-aumentaron-en-julio/a-54404032>

fuego, a partir del color o de mostrar llamaradas reales -donde, en algunos casos se incluyó su sonido-, y el uso del color verde para representar la vegetación de la selva.

Figura 4.6. *Projetemos*.



Nota. Captura de pantalla, Instagram, 14 de octubre de 2020.

Projetemos también ha compartido solo textos, con frases cortas alusivas a la quema como “Agro é fogo”, de color naranja, proyectado sobre la copa de árboles (*Instagram*, 14/10/2020) y “A luta pela mãe terra é a luta de todas as lutas”, sobre un fondo negro (*Instagram*, 21/09/2020). Es importante decir que esta última frase ha sido dicha por Sonia Guajajara, coordinadora de la Articulação dos Povos Indígenas do Brasil en el año 2019, en su discurso en la Conferencia de la ONU sobre el Cambio Climático. Allí, denunció las quemadas en el Amazonas de ese año y llamó a la reflexión y a un accionar conjunto para la protección del medioambiente (Ninja, 22 de septiembre de 2019). Otras frases proyectadas por el colectivo fueron “A floresta está queimando” (*Instagram*, 05/09/2020), “Nossa casa está em chamas” (*Instagram*, 26/09/2020), “Se nossos biomas estão em chamas, nosso futuro está em cinzas” (*Instagram*, 26/09/2020), “O desmatamento na Amazônia é assunto de todos nós” (*Instagram*, 06/09/2020), “Bolsonaro is burning the Amazon again. Meet the hottest vice president in the world. Meet Ricardo Salles. Your worst enemy you’ve never heard of. Amazon or Bolsonaro?” (*Instagram*, 03/09/2020). Identificamos en estas frases una recurrencia a la idea de un “nosotros”, es decir, la idea de que es un hecho que nos involucra a todos: “nossa casa”, “nossos biomas”, “nosso futuro”. Así, el grupo pretende remarcar que las quemadas son un asunto público que involucra a la sociedad en su conjunto y que la destrucción del Amazonas tiene consecuencias para todos, sin distinción.

Por otra parte, en la frase “Bolsonaro is burning the Amazon again. Meet the hottest vice president in the world. Meet Ricardo Salles. Your worst enemy you’ve never heard of. Amazon or

Bolsonaro?” aparece mención tanto al presidente Bolsonaro como al ex Ministro de Medio Ambiente de Brasil, Ricardo Salles, quien también es partidario de la explotación económica del Amazonas y de tierras indígenas. Ambos coinciden en que es necesario reducir los organismos y las normas de control y preservación ambiental. La frase, en inglés, alude al conflicto con el actor Leonardo DiCaprio, quien en septiembre de 2020 llevó adelante la campaña “Amazon or Bolsonaro?” y “Defund Bolsonaro”, con el fin de boicotear los productos y rechazar a los gobiernos beneficiados con la deforestación de la selva amazónica. Además, utilizar el inglés colabora para expandir la denuncia a otros países a partir de la difusión por medio de las redes sociales.

Figura 4.7. Projetemos.



Nota. Captura de pantalla, Instagram, 03 de septiembre de 2020.

Con respecto a la figura de Salles, también llama la atención una de las proyecciones en la cual se juega con la crítica irónica sobre el accionar del gobierno. En ella, el grupo mostró un texto que reza “Mistério do meio-ambiente”, haciendo un juego de palabras metonímico entre misterio y Ministerio de medio ambiente (*Instagram*, 12/10/2020) y utilizando letras manuscritas sobre un fondo verde chorreado, típico recurso visual de las películas de terror o de suspenso. Con esto, se quiere dar cuenta del peligro, el horror de esta gestión con respecto al medioambiente, así como la falta de políticas públicas y de un accionar concreto del Estado frente a la

situación de los incendios en el Amazonas. La referencia directa al ministro de medio ambiente aparece en otra proyección, donde se lee “Perigo. Pantanal en chamas” y se acompaña la frase con el dibujo del rostro de Salles (cuyo contorno y facciones son de color negro mientras que la piel y el pelo son rojos) rodeado de una llamarada roja (*Instagram*, 18/09/2020). En este caso, observamos que, con solo una referencia visual clara (no textual, pues no se nombra al ministro en ningún momento), se vinculan los incendios del Amazonas con el político.

Figura 4.8. Projetemos.



Nota. Captura de pantalla, Instagram, 12 de octubre de 2020.

Asimismo, mediante las proyecciones, el colectivo compartió información relevante sobre el Amazonas, como la superficie deforestada hasta el momento con “Amazônia 3.069,57 KM2 de área desmatada” (*Instagram*, 05/09/2020) y “Desmatamento na Amazônia cresceu mais de 34%” (*Instagram*, 06/09/2020). Aquí, el texto de gran tamaño, que privilegia información científica sobre los efectos causados por el avance humano sobre la selva, es pregnante, en color blanco y verde y posee subrayados en rojo de la información específica como “desmatada” y “34%”, con el fin de hacer énfasis en ello. En todos los casos, y como parte del fondo de la imagen, aparece cierta referencia literal al fuego.

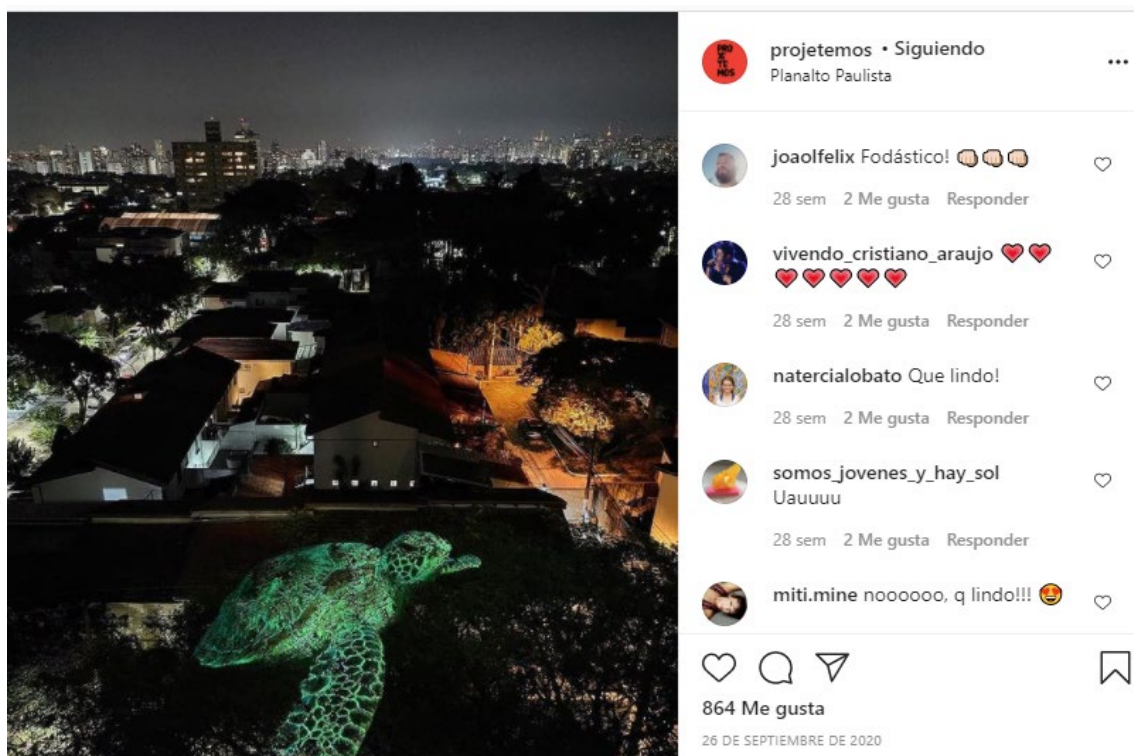
En las proyecciones, también encontramos otro tipo de nexos con los incendios, como la afectación provocada a la población y la fauna del lugar. Así, por un lado, en algunas de las proyecciones aparecen fotografías de rostros de indígenas (*Instagram*, 05/09/2020). Es decir, la referencia a las poblaciones nativas no solo aparece, como vimos anteriormente, a partir de ciertas frases, sino que también se difunden diferentes fotografías de integrantes de las comunidades amazónicas sin ningún tipo de anclaje textual.

Figura 4.9. *Projetemos.*

Nota. Captura de pantalla, Instagram, 5 de septiembre de 2020.

Es preciso mencionar que el calificativo de genocida para Bolsonaro no solo es producto de su gestión respecto del COVID-19 y las vacunas, sino también por los pueblos indígenas que habitan el Amazonas y que viven en peligro dados los focos de incendios en la zona, los que, deliberadamente, no son aplacados. En este sentido, también puede pensarse como una necropolítica porque se ejerce el poder de decidir quién va a morir, e incluso porque esa decisión se basa en una clasificación de quienes no merecen ser salvados: lxs indígenas. La inacción, en este caso, más que a una desidia, responde a un esquema de valorización y jerarquización de los grupos poblacionales que merecen vivir, es decir, aquellos que ponen en funcionamiento la economía capitalista. Según las palabras del propio presidente, la economía era una prioridad y, además, “o brasileiro” no se enfermaría (Mota, 28 de marzo de 2020). De esta manera, quienes quedan fuera del funcionamiento de la maquinaria económica, son descartadxs, tanto como lxs ancianxs. Si, además, étnicamente representan un *otrx*, esta indolencia parece justificarse aún más en el marco del manejo necropolítico de la gestión bolsonarista. Al considerar que las proyecciones ocurrieron en el espacio público, la oposición discursiva y visual a la política neoliberal del ecocidio y la necropolítica, amplía su dimensión.

Por otro lado, se han proyectado imágenes de animales autóctonos afectados por los fuegos y por la expansión de la frontera agrícola, como tucanes (*Instagram*, 18/09/2020), papagayos (*Instagram*, 21/09/2020), yagaretés (*Instagram*, 24/09/2020) y tortugas (*Instagram*, 26/09/2020). En el caso de los yagaretés, estos felinos se encuentran en peligro de extinción, por ello es sumamente importante la protección de su hábitat. En este tipo de proyecciones, el colectivo hace primar la imagen figurativa sin referencias textuales. Además, las proyecciones de los animales se han hecho no sobre paredes de edificios sino sobre arboledas.

Figura 4.10. *Projetemos*.

Nota. Captura de pantalla, Instagram, 26 de septiembre de 2020.

Machismo y violencia hacia las mujeres

El pensamiento de Jair Bolsonaro se caracterizó, tanto antes de ser presidente electo como en el desempeño efectivo en el cargo, por ser racista, machista y homofóbico. En relación con las mujeres, sostuvo un discurso centrado en la violencia y la estigmatización, considerando que el lugar “natural” de la mujer es el hogar³⁰. Como diputado, atacó verbalmente a colegas mujeres, siendo conocido el hecho de que, durante una discusión en la Cámara de Diputados en el año 2014, Bolsonaro afirmó “não te estupro porque você não merece” (The Intercept Brasil, *Youtube*), es decir que no violaría a la diputada Maria do Rosário porque ella no lo merecía por ser fea.

Projetemos tiene varias intervenciones en las cuales se reivindica a la mujer, su lucha y sus derechos. Las fechas que destacan son el 8 de marzo y los aniversarios del asesinato de Marielle Franco (14 de marzo), aunque también se alude a hechos resonantes en la opinión pública brasileña. Al poco tiempo de iniciar su actividad, el colectivo proyectó “Estamos sendo governados por machistas” (*Instagram*, 25/04/2020), dejando en claro que identificaba al gobierno con esa postura que se estaba denunciando.

³⁰ Por ejemplo, el 8 de marzo del año 2020, día en que se conmemora mundialmente el Día internacional de la mujer, Bolsonaro escribió vía *Twitter* que “A mulher sábia edifica o lar”, aludiendo a un versículo de la biblia. Véase: https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1236642537416392705?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1236642537416392705%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1&ref_url=https%3A%2F%2Fjovem-pan.com.br%2Fnoticias%2Fbrasil%2Fmulher-sabia-edifica-lar-bolsonaro-dia-da-mulher.html

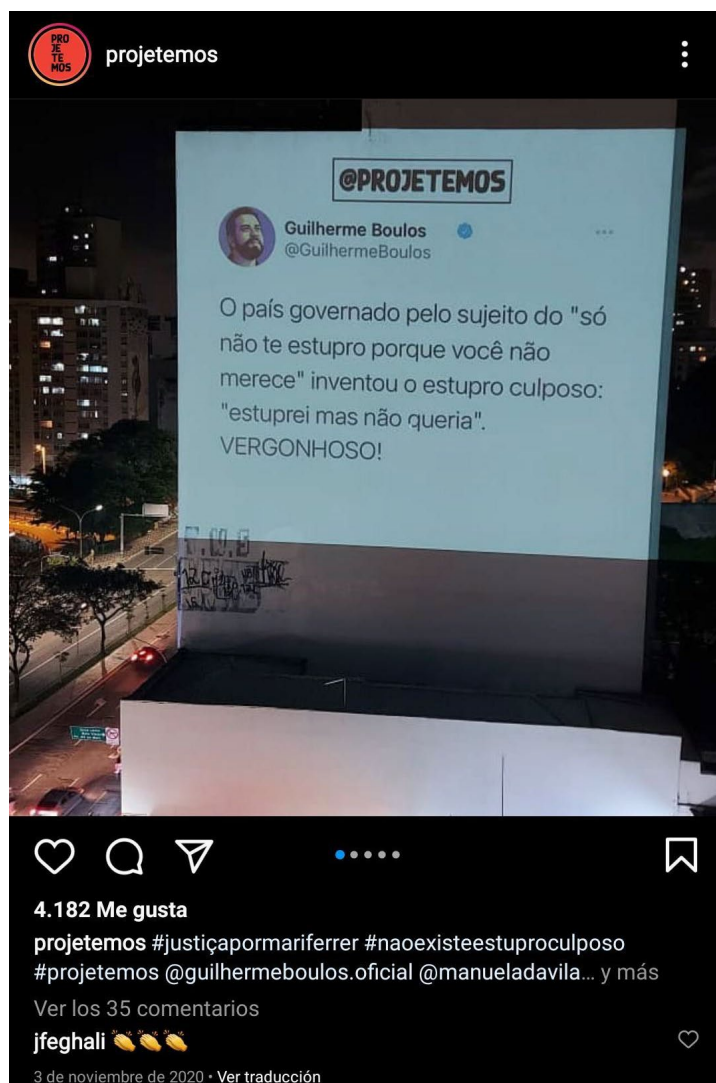
El grupo estudiado realizó proyecciones sobre el día de las mujeres y sobre el “Dia mundial da igualdade feminina. 26 de agosto”, como la que aparece la esa frase junto con una balanza que sostiene una figura femenina de un lado, y una masculina del otro (*Instagram*, 26/08/2020). Estas proyecciones se conjugaron con otras que resaltan el problema del patriarcado y el machismo, tales como el imperativo “Mulheres lutem contra o patriarcado” (*Instagram*, 08/03/2021), la consigna que define que “Todo dia é dia de acabar com o machismo estrutural” (*Instagram*, 18/08/2020) y la demanda “Pelo fim das violências de gênero” (*Instagram*, 18/08/2020). Esta reivindicación del lugar de las mujeres se suma a otra, referida a las relaciones entre los géneros. Así, proyectaron “Precisamos falar de visibilidade lésbica”, con la fotografía de dos mujeres en un abrazo amoroso (*Instagram*, 29/08/2020), “Onde o amor é amor, seja do jeito que for”, junto con la fotografía de una mujer sonriente (*Instagram*, 29/08/2020) y “Respeite toda forma de amor” en letras blancas con un fondo que refiere a la bandera de las diversidades sexuales (*Instagram*, 17/05/2021). Creemos que esta insistencia sobre las mujeres, su reconocimiento y sus luchas, si bien no va directamente contra la figura de Bolsonaro, apunta a establecer una dirección feminista en los discursos del grupo, opuesta a la que propugna el presidente, como vimos más claramente en la proyección donde identificaba al gobierno como machista. De esta manera, el clima de reivindicación machista y sexista que impulsó el actual mandatario, atraviesa los reclamos en un sentido contrario, realizados en el espacio público urbano para lograr una mayor accesibilidad y disputar los sentidos de lo que se está mostrando y diciendo. La proyección de los textos “Escutar uma mulher. Este simples ato pode ser revolucionário” (*Instagram*, 13/08/2020) y “Mulheres unidas contra o fascismo”, con una estética de cómic en la que tres mujeres heroínas (posiblemente, una negra, una indígena y una trabajadora) echan a Bolsonaro a patadas, delante de un fondo rojo con mujeres manifestando (*Instagram*, 08/03/2020), dan cuenta de ello. Cabe aclarar, asimismo, que este posicionamiento de Projetemos se conjuga con otros activismos feministas y LGBTTT que fueron unos de los primeros en manifestarse públicamente en las calles en contra de la figura de Bolsonaro cuando era candidato.

Algunos de los casos resonantes en la prensa que Projetemos tomó como propios, fueron el de la legisladora paulista Isa Penna, quien denunció a su colega Fernando Cury por acoso sexual, y el de la influencer Mariana Ferrer, cuyo violador, el empresario André de Camargo Aranha, fue liberado bajo la creación de la figura jurídica de “violación culposa”³¹. La influencer había sido violada en 2018 y decidió, al año siguiente, dar a conocer el caso para presionar a la justicia a que avance con la investigación, debido a que, por las presiones de Aranha, no progresaba. Así, la cuenta de *Instagram* que ella utilizaba para dar detalles del caso fue removida a causa de un pedido del acusado en la justicia. En el transcurso del juicio, el abogado del acusado mostró fotografías de la víctima y la humilló frente al tribunal (Alves, 3 de noviembre de 2020). Frente a esta situación, se solicitó una reforma del Código Penal y finalmente, la cámara de diputados aprobó la Ley Mariana Ferrer, que establece una pena a quienes ofendan durante el juicio a las víctimas de crímenes contra la identidad sexual.

³¹ Con “violación culposa” se revictimizó a Mariana Ferrer, en tanto se puso en duda el relato de la víctima y se consideró que no hubo forma de comprobar su no consentimiento.

Con respecto a este caso, Projecemos compartió un *tweet* que establecía un vínculo entre los dichos de Bolsonaro respecto de la diputada Maria do Rosário y lo que aconteció con Mariana Ferrer, donde, según la defensa y el juez de la causa, el acusado no tuvo "intención" de violación:

Figura 4.11. Projecemos.



Nota. Captura de pantalla, Instagram, 3 de noviembre de 2020.

Lo interesante de esta proyección es que, al igual que otras, se parte de una captura realizada a la red social *Twitter* (espacio *online*) para darla a conocer en el espacio *offline*. En estos casos, Projecemos, a diferencia de la mayoría de las proyecciones donde la imagen en el espacio urbano pasa a la difusión virtual, tomó el camino inverso, mostrando lo publicado en las redes para hacerlo visible en espacio público físico, en los muros de los edificios. Este juego entre lo *online* y lo *offline*, parece hacer fluir la imagen y el texto entre los límites de ambas esferas, del mismo modo que cuando el colectivo solicitaba que respondan en las redes sociales a una pregunta realizada en la calle.

Sobre este mismo tema, el grupo proyectó en varias ocasiones referencias a la violación de Ferrer y manifestaciones de apoyo, como “Mariana Ferrer, estamos com voce #justicapormariferrer” (*Instagram*, 11/09/2020), “Mari Ferrer. Somos muitas contra a cultura do estupro” (*Instagram*, 18/09/2020)

y “estupro culposo”, con la primera palabra en color rosa y “culposo” en blanco, tachada (*Instagram*, 03/11/2020), en alusión a la imposibilidad de considerar que una violación no sea voluntariamente realizada por el delincuente. En este último, resulta interesante señalar que la síntesis lograda con dos palabras y una tachadura, el grupo transmite una idea cabal sobre el caso de Mariana Ferrer.

Figura 4.12. *Projetemos.*



Nota. Captura de pantalla, Instagram, 18 de septiembre de 2020.

El grupo también se concentró en la figura de Marielle Franco. Recordemos que Franco (negra, feminista, lesbiana) era concejala del Partido Socialismo y Libertad (PSOL) en Río de Janeiro. Abogaba por la igualdad racial y de género y era una activa denunciante de la intervención militar de Río de Janeiro y de la violación de los derechos de lxs jóvenes negrxs de la favela. Fue asesinada junto a su chofer, Anderson Gomes, la noche del 14 de marzo del 2018, cuando volvía en auto a su casa. Se cree que el asesinato fue perpetrado por agentes de las milicias integradas principalmente por ex-policías o policías corruptxs como represalia al trabajo político llevado adelante por Marielle (*El País*, 17 de marzo de 2018). Actualmente, tres "milicianxs", están presxs por su presunta participación en el asesinato (Pignotti, 2 de julio de 2020) y, si bien no se pudo comprobar, muchos vinculan el crimen con el actual presidente de Brasil, Jair Bolsonaro. La imagen de Marielle ha sido proyectada en diferentes ciudades de Brasil, acompañada de diferentes frases, como “Rua Marielle Franco”³², “Quem

³² En el año 2018, en Río de Janeiro, seguidores de Marielle renombraron la Praça Floriano colocando una placa con la leyenda "Rua Marielle Franco". La placa fue destruida al poco tiempo por los entonces candidatos a diputados Rodrigo Amorim y Daniel Silveira, ambos del Partido Social Liberal, partido por el cual Jair Bolsonaro se presentó a elecciones ese mismo año. Como respuesta a la violencia de este hecho, se llevó adelante una campaña que imprimió mil placas, las cuales fueron sostenidas por las personas que se unieron a la marcha del 14 de octubre de 2018, día que se cumplieron siete meses del asesinato.

mandou matar Marielle?” (*Instagram*, 14/03/2021), “Marielle presente. Hoje e sempre” (*Instagram*, 14/03/2021), “Marielle vive” (*Instagram*, 14/03/2021). En una de las proyecciones realizadas, al momento de ponerla a circular en las redes sociales, se le agregó la siguiente frase: “Quem mandou o vizinho de Bolsonaro matar Marielle?” (*Instagram*, 14/03/2021), vinculando el asesinato con el presidente.

Figura 4.13. *Projetemos.*



Nota. Captura de pantalla, Instagram, 14 de marzo de 2021.

Otro de los temas que *Projetemos* exhibió es el apoyo a la legalización del aborto en el país. Es importante mencionar que, al ser aprobada la legalización del aborto en Argentina el 29 de diciembre de 2020, Bolsonaro publicó en Twitter: “Lamento profundamente pelas vidas das crianças argentinas, agora sujeitas a serem ceifadas no ventre de suas mães com anuência do Estado. No que depender de mim e do meu governo, o aborto jamais será aprovado em nosso solo. Lutaremos sempre para proteger a vida dos inocentes” (*Twitter*, 30/12/2020), mientras que su

excanciller, Ernesto Araújo, sostuvo que Brasil se mantendría a la vanguardia de la defensa del derecho a la vida, “não importa quantos países legalizem a barbãrie do aborto, disfrazado de ‘saúde reprodutiva’ ou ‘direitos sociais’” (*Twitter*, 30/12/2020). Hay que señalar que el presidente brasileño cuenta con un apoyo de sectores de derecha, pero también de conservadores evangélicos, cuya posición religiosa dice defender. Por su parte, la ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, es una pastora evangélica que afirmó que estaba “orando por Argentina” cuando se debatía la mencionada ley (Giuliano, 30 de diciembre del 2020).

Desde una posición opuesta a la del gobierno, en el marco de la militancia de los colectivos de mujeres brasileñas y a partir la influencia ejercida por la Campaña por la legalización del aborto en Argentina, Projetemos mostró textos que sostenían: “Direito ao aborto gratuito, seguro, legal”, con tipografía de molde y acompañado de la imagen de una mujer con el puño en alto (*Instagram*, 03/06/2020), “Crianças não são mães. Abaixo a cultura do estupro”, acompañado de figuras infantiles que parecen estar jugando (*Instagram*, 20/08/2020), “9 meninas tiveram morte obstétrica” (*Instagram*, 18/08/2020) y “Gravidez aos 10 mata” (*Instagram*, 18/08/2020). Con relación a este último, la ministra Alves fue una de las más fervientes opositoras a la realización de un aborto a una niña de 10 años que había sido violada por un familiar, a pesar de los riesgos que significaba continuar con su embarazo y de los daños psicológicos que ello conllevaría.

En función de lo visto en este apartado, es posible también identificar un ejercicio necropolítico por parte del gobierno en lo que refiere al tratamiento de los derechos de las mujeres y la asunción de una posición machista. La amenaza de una violación, el menosprecio hacia las mujeres -destinadas al hogar-, la negativa a la realización del aborto a niñas en el marco de las leyes actuales y el rechazo a la legalización del aborto, son hechos que están vinculados al ejercicio del poder de matar, así como a una clasificación de los cuerpos y los géneros, de acuerdo con una mirada machista y sexista. Preferir la muerte de niñas por continuar con su embarazo y la muerte de miles de mujeres por realizarse abortos de forma clandestina, sin las mínimas condiciones de salubridad y seguridad, en lugar de actuar en función de la salvación de la vida, es parte del mismo proyecto necropolítico implementado por el presidente en otros ámbitos, tal como hemos visto.

En suma, a lo largo de estas páginas hemos analizado la variedad de proyecciones de imágenes, frases y *hashtags* del colectivo Projetemos, centrándonos específicamente en tres temas recurrentes que muestran la confrontación de parte de la sociedad civil con el gobierno de Bolsonaro: la pandemia, el ecocidio y el machismo. Avanzaremos ahora en las conclusiones del capítulo.

Necropolítica y (contra)visualidad

El gobierno de Bolsonaro, como hemos visto, ha ejercido un poder especial que le confiere el lugar que ocupa en el Estado, la necropolítica. Tanto en la gestión de la pandemia, como en el ecocidio, y en relación con las luchas de mujeres, sus decisiones se caracterizaron por un desprecio a la vida, una inacción frente a la muerte e, incluso, una promoción de la misma. Vinculado a la necropolítica, se reconoce el odio como “política”, como afecto que produce la eliminación de vidas y cuerpos a

partir del racismo, sexismo y clasismo, algo que adquirió centralidad en la nueva oleada conservadora que atraviesa América Latina desde hace unos años y que adquiere a partir del gobierno de Bolsonaro en Brasil las características descritas en este capítulo (Kiffer y Giorgi, 2019). Asimismo, hemos analizado la forma como el colectivo Projetemos respondió a cada uno de estos problemas con exhibiciones de imágenes y textos en el espacio público y en la red social *Instagram*.

En relación con el primero de los temas, la necropolítica del presidente brasileño se observa, por un lado, en dejar morir a miles de personas: construyó un discurso que negó la enfermedad y su gravedad, no dispuso procedimientos para prevenir los contagios -cuarentena, vacunas-, alentó las aglomeraciones de personas y el no uso del barbijo. Todo ello, a pesar de las recomendaciones de científicos y organizaciones internacionales de salud. Se trata, entendemos, de una acción deliberada. Asimismo, Bolsonaro realizó dos afirmaciones contradictorias: en la primera, no habría que temer a la muerte ya que sostuvo que “o brasileiro” no se enfermaría, ya que es un caso especial, en la segunda, reconoció la posibilidad de la muerte, pero esta no ocurriría en personas menores de 40 años, así como dijo que solo afectaría a las personas ancianas y con enfermedades previas. Es decir, realizó una clasificación desde una biopolítica que subdivide los grupos que deben morir y que deben vivir. El problema no es sostener que el COVID-19 ataca más gravemente a ancianxs y personas con enfermedades, cuestión que ha sido afirmada por los especialistas, sino negarse a aplicar medidas preventivas para que esos grupos más vulnerables no mueran, en definitiva, menospreciar la importancia de sus vidas.

El ecocidio es el segundo de los temas en el que hemos visto un accionar necropolítico del gobierno. Las decisiones para evitar la aplicación de normativas que limitasen las quemadas del Amazonas, con las consecuentes muertes de personas, flora y fauna, se enmarcan en el mismo accionar que en el caso anterior respecto del desprecio por la vida. Se trata de poblaciones indígenas y sus territorios, sus medios de vida y su entorno, los cuales no tienen, a los ojos del presidente, la misma importancia que las ingentes ganancias que produce la explotación del Amazonas con fines comerciales. No es necesario desarrollar aquí que el Amazonas es, además, la selva tropical más grande del mundo, uno de los espacios naturales más importantes por su biodiversidad y extensión, por lo que es un deber de carácter global el cuidado de este territorio. Sin embargo, la gestión del actual presidente apuntó a posibilitar el ecocidio -hasta que las presiones nacionales e internacionales le pusieron un límite-, lo que conllevó la afectación de sus pobladores. Vemos que, en este caso, la decisión de abandonar a esos habitantes, cuya condición étnica es la de ser en su mayoría indígenas, a diferencia de quienes son menores de cuarenta y trabajan para el mantenimiento de la economía, supone una clasificación biopolítica de las personas y los cuerpos.

En tercer lugar, el machismo y la propensión a tomar medidas que faciliten la muerte de las mujeres, específicamente en el caso del aborto, ha sido otra de las características de la gestión presidencial en términos necropolíticos. La actuación en pos de evitar el aborto en niñas, cuyas vidas peligraban si el embarazo continuaba, así como en mujeres de todas las edades que realizarían el procedimiento en condiciones insalubres y peligrosas para su salud, provocando muchas veces la muerte, es una de las formas en que el gobierno ejerció su derecho de matar. En un mismo sentido, la defensa de la violación, tan cercana a la experiencia de la muerte, y el

desdén hacia las mujeres en general, con discursos machistas, significan la clasificación de otro de los grupos susceptibles de morir.

Todo lo anterior se relaciona con que, según Mbembe, “este sistema [neoliberal] siempre ha funcionado con la idea de que alguien vale más que otros. Los que no tienen valor pueden ser descartados” (Bercito, 31 de marzo de 2020). Además, para el camerunés, la pandemia democratizó el poder de matar, porque cada unx puede ser una amenaza. Sin embargo, el aislamiento es la forma de regular ese poder. Esto se contrapone directamente con la política anti-cuarentena de Bolsonaro, es decir, la voluntad de no poner límites al poder de matar que cada cuerpo porta.

Esta necropolítica implicó, por otro lado, una serie de respuestas sociales y políticas, entre las que se encuentran las de Projetemos, cuyas imágenes plantean un reconocimiento y visualización del otrx afectadx. Consideramos que se trató de estrategias de resistencia en la medida en que el ejercicio del poder implica siempre una posibilidad de resistencia (Foucault, 2001). Estas resistencias por parte de Projetemos se pudieron observar en espacios públicos y virtuales: con respecto a la pandemia, en el aliento a la cuarentena auto-impuesta, la información sobre la aplicación de protocolos de cuidado, el reclamo por la compra y aplicación de vacunas; en relación con el ecocidio, en el llamado a protección del Amazonas, sus pobladores, la flora y la fauna, la información sobre la gestión del ministro de Medioambiente y el alerta por la inacción frente a las quemas; sobre las mujeres y el machismo, en la defensa de las mujeres y sus derechos, la lucha contra el patriarcado, el pedido de legalización del aborto y de la aplicación de las leyes vigentes cuando estas lo permiten.

La información brindada por Projetemos y los llamados a la reflexión sobre las diferentes situaciones visibilizadas, devuelven imágenes pedagógicas y “una attitude cívica”³³ (Felipe Spencer, entrevista personal, 26 de abril de 2021), es decir, se convierten tanto en un medio de conducción de ideas desde cierta orientación ideológica como en un modo de enseñanza para con el transeúnte/usuarix de redes sociales. Reconocemos en las imágenes proyectadas, entonces, una acción pedagógica porque, por ejemplo, enseñan los protocolos necesarios para cuidarse del COVID-19, también porque, a partir de datos específicos, comunican que la vacuna salva vidas y no causa problemas (*Instagram*, 13/02/2020), porque nos informan de los daños severos que sufre la selva amazónica y sus habitantes. En el mismo sentido identificamos una democratización de la palabra en tanto, Projetemos ofrece un discurso-otro, crítico, expuesto a través de las imágenes y *hashtags*. En este sentido, “la imagen puede considerarse como un lugar de resistencia y reacción para una audiencia específica” (Hernández, 2005, p. 28), para un sector de la sociedad civil que expresa otras ideas, que da a conocer otros datos y situaciones concretas de vulnerabilidad a la vez que, con ello, confronta al poder fáctico.

A partir de lo anterior, interpretamos que las imágenes y textos proyectados por el grupo estudiado construyen lo que Mirzoeff (2016) llama una contravisualidad, basada en “el derecho a mirar”. Este implica la mirada hacia el otro y reivindica “una subjetividad política y un sentido

³³ “Actitud cívica” (la traducción es nuestra).

de colectividad” (p.31), es decir que importa “el reconocimiento de la otredad en una posición desde la que reivindicar tanto un derecho como una decisión sobre qué es lo correcto” (p.31). Si la visualidad, según el autor, está vinculada con la autoridad de quien visualiza, tiene la potestad de llegar a un cierto consenso sobre lo normal y permite el control de los cuerpos - desde personas esclavizadas y colonizadas hasta insurgentes-, el derecho de mirar se opone a esta visualidad.

En este sentido, la visualidad, que puede caracterizarse como patriarcal, esclavista y contra-insurgente, y soporta la autoridad de quien la ejerce, de la misma manera que en el orden policial hay un cierto reparto de lo sensible que distribuye cuerpos, voces y funciones (Rancière, 2002). Ese orden, incluso determina quiénes tienen voz o solo pueden emitir un ruido, quién es visible y quién no. Entendemos que el orden impuesto por Bolsonaro participa de este modelo de división de lo sensible que jerarquiza y establece una cierta visualidad y discursividad acorde a un paradigma neoliberal, centrado en el crecimiento económico y el extractivismo y que desdeña no solo la visibilidad y la voz, sino también la vida de amplios sectores de la sociedad.

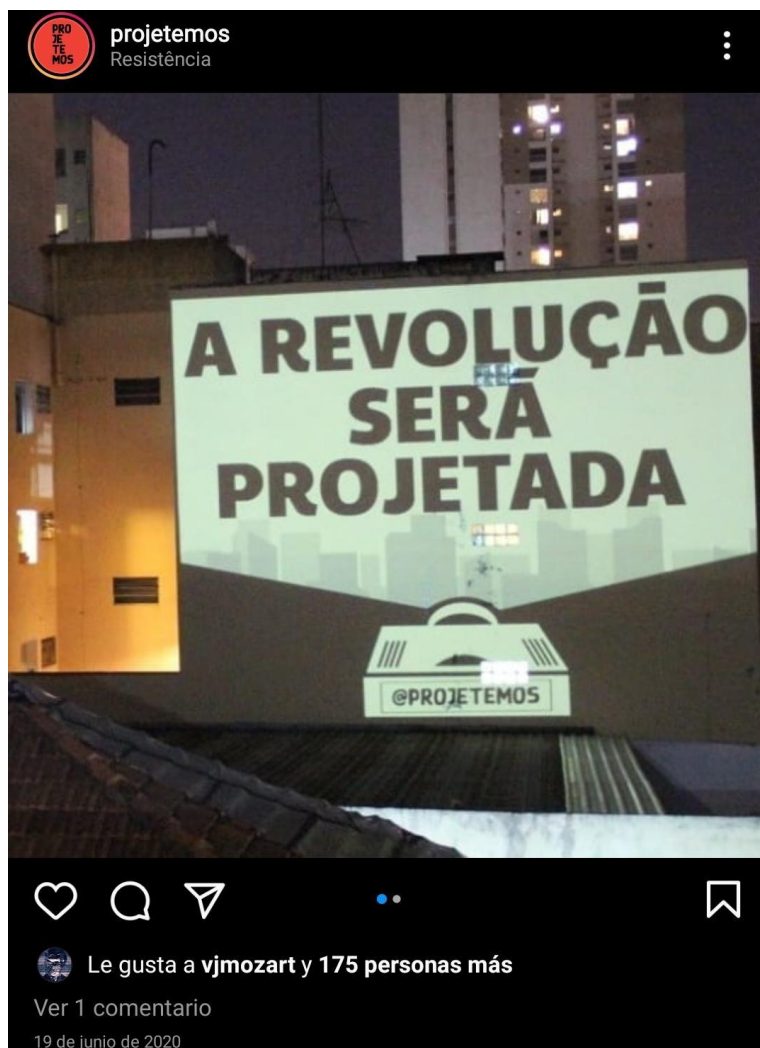
Según Mirzoeff (2016), existe un complejo de visualidad compuesto por tres operaciones: clasificar lo visible de acuerdo con nombres y categorías, separar los grupos clasificados para evitar su organización, naturalizar, y legitimar estéticamente las acciones anteriores. Hemos visto a lo largo del texto cómo Bolsonaro operó de la misma manera. En un sentido contrario, expresiones como las de *Projetemos*, se ubican en la reivindicación del derecho a mirar, a pensar una visualidad diferente, es decir, una contravisualidad. Esto significa, como colectivo *offline* y *online*, negarse el ejercicio de la visualidad como segregación y de las acciones que la acompañan como necropolítica. La contravisualidad implica, “por un lado, la necesidad de aprender y oponerse a una realidad que existe cuando no debería y, por otro, la llegada de otra realidad que tendría que materializarse, aunque se encuentre aun en proceso” (Mirzoeff, 2016, p.35). De esta manera, el derecho a mirar está asociado, tal como afirma el teórico británico, al derecho de existir, lo cual puede verse en las proyecciones analizadas como parte de un mismo proceso que va de lo educativo e informativo, a la articulación de demandas desde una posición crítica hacia la gestión y la ideología del actual mandatario. En este sentido, según el autor, “a la operación de clasificación se le opone la educación entendida desde la perspectiva de la emancipación” de Rancière (Mirzoeff, 2016, p.44), mientras que “frente a la operación de separación aparece la democracia (...) como ‘la parte de los que no tienen parte’ (como dice Rancière)” (p.45). De esta manera, el derecho a mirar, que se relaciona con el derecho a ser visto, combina educación y democracia, en un sentido semejante al que hemos visto en el caso de *Projetemos*. Con ello, quienes quedan afuera de las clasificaciones y decisiones del gobierno para tener derecho a la vida, es decir, para existir y para ser vistos (ancianxs, enfermxxs, indígenas, mujeres), son reivindicados como sujetos por el colectivo estudiado. *Projetemos* se posiciona, entonces, desde una contravisualidad que llega, por la vía de la educación y del reconocimiento de las partes que no tienen parte, a cuestionar la necropolítica.

Por otra parte, el grupo proyectó varias veces el texto "A revolução será projetada" (*Instagram*, 14/07/2020, 27/06/2020, 19/06/2020, entre otras). En una de las publicaciones en *Instagram*

(19/06/2020), agregaron el texto “Rede mundial de proyeccionistas livres” y un corazón rojo, en otra, “Projetemos revoluções”. Creemos que esta intencionalidad de combinar acciones de proyeccionistas “libres” con la idea de revolución, e incluso la consigna de que la revolución será proyectada, es decir, formará parte del aspecto semiótico de la revolución, se condice con esta producción de una contravisualidad y una oposición a la necropolítica.

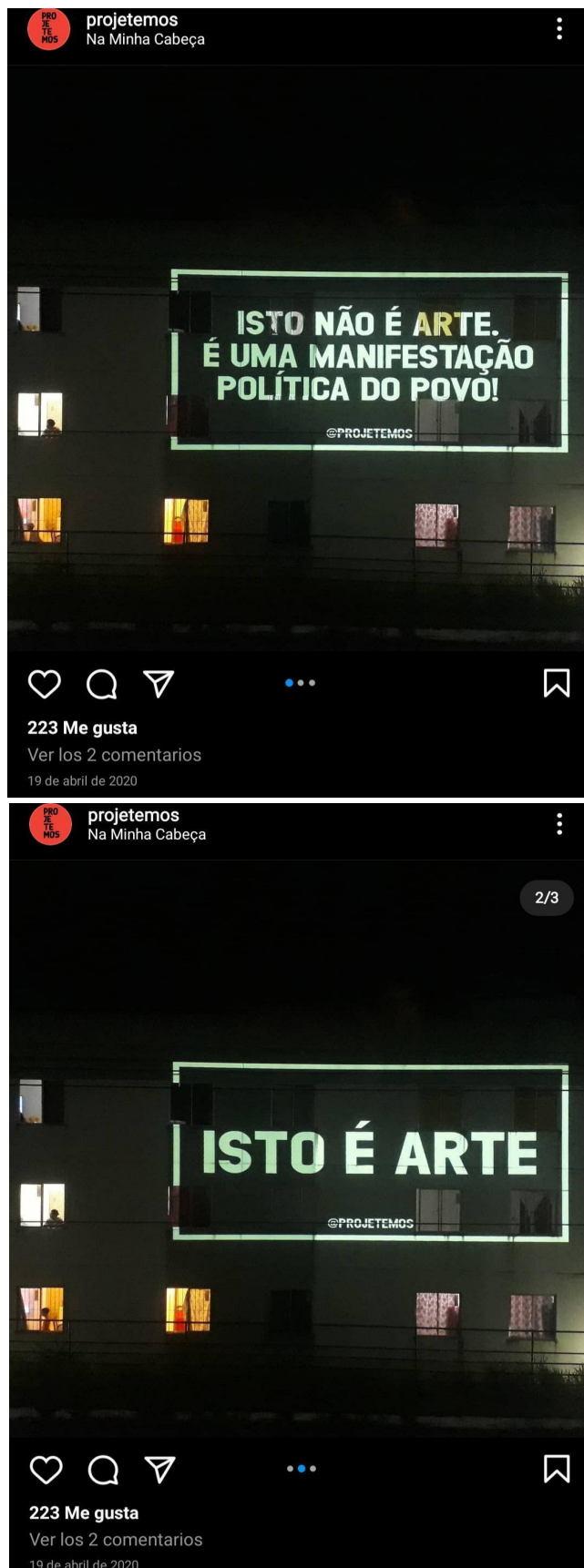
En un sentido semejante, proyectaron dos frases ligadas a este tema: “Isto é arte” y, seguidamente, “Isto não é arte, é uma manifestação política do povo” (*Instagram*, 19 abril 2020), en alusión a la obra de René Magritte *Ceci n'est pas une pipe* (“Esto no es una pipa”, 1929), que cuestionaba la relación entre representación y realidad, en el sentido de que aquello que *Projetemos* estaba haciendo no era arte (en realidad), sino una manifestación (representación) política del pueblo. Este juego de palabras con la famosa obra dialoga, por un lado, con el campo artístico, es decir, con quienes pueden reconocer ahí la referencia a la intertextualidad, pero por otro, con una interpretación más general de que lo que están haciendo, más que arte (en el sentido de “arte puro”) es una acción política.

Figura 4.14. *Projetemos*.



Nota. Captura de pantalla, *Instagram*, 19 de junio de 2020.

Figura 4.15. *Projetemos.*



Nota. Captura de pantalla, Instagram, 19 de abril de 2020.

Reflexiones finales

Las proyecciones de Projetemos, como vimos, son un modo de protesta y de manifestación pública de disidencia respecto del gobierno de Jair Bolsonaro. El colectivo utiliza las imágenes para dar cuenta de su postura, ellas son medios para exponer sus demandas que circulan por el espacio urbano y el virtual y que pueden distinguirse entre:

- imagen figurativa, donde solo se proyecta una fotografía o dibujo sin anclaje textual;
- imagen texto, compuesta solo por frases cortas, datos, lemas, *hashtags*;
- imagen que combina imagen figurativa y texto.

El espacio público urbano (*offline*), como producto de acciones, relaciones de poder y prácticas sociales diversas (Massey, 2007), entre ellas las visuales, habilita que las proyecciones de Projetemos disputen sentidos de lo que se ve y enuncia el Estado en este espacio. El discurso y posicionamiento ideológico del colectivo -que incluye, además, como vimos, una pedagogía a partir de la producción de las imágenes- se potencia en espacios de circulación pública, de accesibilidad visual.

Sobre las imágenes producidas y puestas en circulación en redes sociales por el colectivo, reconocemos algunas de las características enunciadas por Brea para la e-imagen o imagen digital. Para Brea (2010), la e-imagen es autónoma, dadas ciertas características como la ubicuidad, es decir que puede estar en todos lados, circula por diferentes dispositivos o soportes. Así es que las proyecciones se hacen sobre muros de edificios de diferentes ciudades de Brasil y por redes sociales a las que se accede por computadoras y celulares. Por lo tanto, la imagen no es única, dada su capacidad de multiplicación. Asimismo, en relación con la circulación de las imágenes en la esfera pública, Brea sostiene que en la virtualidad se crean comunidades *online*, las cuales define como “multiplicidades agregatorias y poco estables” (2010, p. 90). Es decir,

Las nuevas comunidades [*online*] ya no se constituyen tanto en la adhesión fidelizada a una narrativa específica, que hacen objeto de su fe compartida, sino sobre todo en la relación puntual y dinámica con una constelación de imágenes en circulación con las que se produce una relación de identificación y reconocimiento que poco a poco las va sedimentando como memoria compartida, un imaginario colectivo. (Brea, 2007, p. 159)

De este modo, se puede pensar que Projetemos conforma una comunidad *offline* y *online* a partir de que busca generar, con sus proyecciones y circulación de imágenes, “identificación y reconocimiento”, como dice Brea, con otras personas que adhieren a las mismas causas y que se reconocen como opositores al gobierno de Bolsonaro. Algunas personas replican la acción de proyectar mientras que otras se erigen como adeptos que o bien comparten las acciones por las redes sociales o bien realizan comentarios respecto de las acciones difundidas. Aquí vemos también que el uso del *hashtag* funciona como elemento aglutinador de demandas particulares -vinculadas a los temas analizados: la pandemia, el ecocidio y la violencia contra las mujeres-

pero también de una demanda más general: el fin del gobierno de Bolsonaro. Este formato, que aparece en las imágenes proyectadas en el espacio urbano pero que remite a las redes sociales, al momento de subirlo a esos espacios virtuales, actúa como potenciador de la circulación.

En suma, como vimos, frente a la necropolítica como política de Estado, las acciones de Projetemos construyen una contravisualidad, que es al mismo tiempo un acto de protesta y un acto pedagógico. La conformación de comunidad que dichas acciones habilita confronta con lo visible y decible del poder, posibilitando una crítica sociopolítica del presente.

Referencias

- Barber, G., y Lafluf, M. (2015). New Media Art; un abordaje al videomapping. *Blucher Design Proceedings*, 2(3), 283-291.
- Bercito, D. (31 de marzo de 2020). Achille Mbembe: La pandemia democratiza el poder de matar. *La vorágine. Cultura crítica*. Recuperado de: <https://lavoragine.net/la-pandemia-democratiza-poder-de-matar/>
- Brea, J. L. (2005) “Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad”. En *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Brea, J. L. (2007). Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (4), 146-163.
- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen: imagen-materia, film, e-image* (Vol. 6). Madrid: Ediciones Akal.
- Bugnone, A.; Capasso, V. y Fernández, C. (2020). Estudios sociales del arte: un campo en construcción. En: V. Capasso, A. Bugnone y C. Fernández (Coords.). *Estudios sociales del arte: Una mirada transdisciplinaria* (pp. 9-32). La Plata: EDULP.
- Capasso, V. y Bugnone, A. (2021). “Identidades y antagonismo en el espacio público. Intervenciones textuales, artísticas y visuales contra la candidatura de Bolsonaro (2018)”. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, 1(24), 144-162. Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/estudiosocontemp/article/view/2543>
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gentili, P. (ed.). (2016). *Golpe en Brasil. Genealogía de una farsa*. Buenos Aires: CLACSO, Fundación Octubre, UMET.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação e realidade*, 30(2), 9-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227042017.pdf>
- Hine, C. (2005). “Virtual methods and the sociology of cyber-social-scientific knowledge”, *Virtual methods: Issues in social research on the internet*, 1-13. Recuperado de: <https://www.bloomsburycollections.com/book/virtual-methods-issues-in-social-research-on-the-internet/ch1-virtual-methods-and-the-sociology-of-cyber-social-scientific-knowledge>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

- Kiffer, A. y Giorgi, G. (2019). *Ódios políticos e política do ódio. Lutas, gestos e escritas do presente*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo.
- Lefebvre, H. (2013) *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Mbembe, A. (2016). Necropolítica. *Arte & Ensaios*,(32), 123-151.
- Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar. *IC-Revista Científica de Información y Comunicación*, 13, 29-65.
- Ortemberg, P. M. (2013). Videomapping de los Bicentenarios: Tecnología, narración y espectáculo en el corazón de la fiesta patria. *Políticas de la Memoria*; 14, 169-180.
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y Política*. Salamanca: Consorcio Salamanca.
- Soler-i-Martí, R., Ferrer-Fons, M., y Terren, L. (2020). The interdependency of online and offline activism: A case study of Fridays For Future-Barcelona in the context of the COVID-19 lockdown. *Hipertext.net*, (21), 105-114.

Fuentes

- Acre, A. R. (4 de agosto de 2020). Alarma en la Amazonia: récord de incendios en julio y de deforestación este 2020. *La vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/internacional/20200804/482666094470/alarma-amazonia-record-incendios-julio-deforestacion-2020.html>
- 'Alguns vão morrer, lamento, é a vida', diz Bolsonaro sobre coronavírus. (28 de marzo de 2020). *Catraca livre*. Recuperado de <https://catracalivre.com.br/cidadania/alguns-vaio-morrer-lamento-e-a-vida-diz-bolsonaro-sobre-coronavirus/>
- Alves, S. (3 de noviembre de 2020). Julgamento de influencer Mariana Ferrer termina com tese inédita de 'estupro culposo' e advogado humilhando jovem. *The Intercept Brasil*. Recuperado de: <https://theintercept.com/2020/11/03/influencer-mariana-ferrer-estupro-culposo/>.
- Balas que mataron a la edil brasileña eran de la Policía. (17 de marzo de 2018). *El País*. Recuperado de: <https://www.elpais.com.uy/mundo/balas-mataron-edil-brasilena-policia.html>
- BBC News, *Youtube*. Recuperado de: <https://youtu.be/lbw92oQE5vc>
- Bolsonaro é alvo de panelaço em meio a mais um pronunciamento sobre coronavírus (8 de abril de 2020). *Folha de São Paulo*. Recuperado de: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/bolsonaro-e-alvo-de-panelaco-em-meio-a-mais-um-pronunciamento-sobre-coronavirus.shtml>
- Casa do Zé Gotinha. Recuperado de <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/comunicacao/casa-ze-gotinha>
- Giuliano, P. (30 de diciembre de 2020). El canciller brasileño dice que la Argentina legalizó "la barbarie del aborto". *Telam*. Recuperado de: <https://www.telam.com.ar/notas/202012/540145-canciller-de-brasil-dice-que-la-argentina-legalizo-la-barbarie-del-aborto.html>
- Instituto Butantan. Recuperado de <https://butantan.gov.br/>

- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad, algunas consideraciones. En Arfuch, L. (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-128). Buenos Aires: Paidós.
- Massey, D. (2007). Geometrías del poder y la conceptualización del espacio. Conferencia dictada en la Universidad Central de Venezuela, Caracas. Recuperado de: <https://docer.com.ar/doc/8e85cc>
- Mota, E. (28 de marzo de 2020). Bolsonaro sobre coronavirus: “Alguns vão morrer, lamento, essa é a vida”. *Congressoemfoco*. Recuperado de <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-sobre-coronavirus-alguns-vaio-morrer-lamento-essa-e-a-vida/>
- Ninja (22 de septiembre de 2019) Confirma o discurso de Sonia Guajajara na Cúpula do Clima da ONU. *Mídia Ninja*. Recuperado de: <https://midianinja.org/news/confira-o-discurso-de-sonia-guajajara-na-cupula-do-clima-da-onu/>
- Pignotti, D. (2 de julio de 2020). Monica Benicio: "Bolsonaro quiere borrar el crimen de Marielle". *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/275443-monica-benicio-bolsonaro-quiere-borrar-el-crimen-de-marielle>
- Por qué Brasil investiga la gestión de Bolsonaro frente al COVID-19. (4 de mayo de 2021). *DW*. Recuperado de: <https://www.dw.com/es/por-qu%C3%A9-brasil-investiga-la-gesti%C3%B3n-de-bolsonaro-frente-al-covid-19/a-57427057>
- Preocupante escenario para la Amazonia brasileña: incendios aumentaron en julio (1 de agosto de 2020). *DW*. Recuperado de: <https://www.dw.com/es/preocupante-escenario-para-la-amazonia-brasile%C3%B1a-incendios-aumentaron-en-julio/a-54404032>
- The Intercept Brasil, *Youtube*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=LD8-b4wvljc&ab_channel=revistaISTOE

Lxs autores

Coordinadoras

Baum, Graciela Viviana

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (FaHCE - UNLP). Especialista en Constructivismo y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Maestranda en Lingüística (FaHCE - UNLP). Integrante del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (FaHCE - UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas docentes en Lengua Inglesa 2, Profesora Adjunta a cargo en la cátedra Introducción a la Lengua Inglesa (FaHCE - UNLP). Profesora en el Liceo Víctor Mercante (UNLP). Autora de *Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra*, 2021; *Paradigma otro: Inglés lengua otra y pedagogizar decolonial para la enseñanza situada del inglés*, 2019; *Decolonialidad e inglés I y II*, 2020. Directora de Proyecto de investigación (PPID) sobre decolonialidad y enseñanza de inglés desde 2020 (FaHCE - UNLP).

Lopes, Barbara

Doctoranda en Letras con énfasis en Lingüística en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Especialista en Literatura Brasileira e História Nacional por la Universidad Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), graduada en Letras por la Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Profesora adjunta de Análisis comparativo de las lenguas castellano-portugués y de Lingüística Aplicada (UNLP). Publicaciones: *Las tutorías on-line de doctorado en el contexto de la cuarentena por Covid-19* (2022), *Una educación plurilingüe para el ejercicio de una nueva ciudadanía* (2021), *Translanguaging como práctica discursiva de brasileiros e brasileiras na Argentina* (2019). Investigadora del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL).

Autoras

Bugnone, Ana

Doctora en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Realizó el Programa en

Cultura Brasileña, Universidad de San Andrés. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora Adjunta de Cultura y sociedad, de Sociología del Arte y los objetos visuales y del Seminario de posgrado Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales (FaHCE, UNLP), así como de otros seminarios de grado y posgrado en diversas universidades. Publicó *Edgardo Vigo: arte, política y vanguardia* (2017), *La revista Hexágono '71 (1971-1975)* (2014) y coordinó *Cultura, sociedad y política. Nuevas miradas sobre Brasil* (2019), *Estudios sociales del arte. Una mirada transdisciplinaria* (2020) y *Cultura, arte y sociedad. Argentina y Brasil* (2021). Dirige un proyecto de investigación sobre objetos culturales de Argentina y Brasil (UNLP-CONICET).

Capasso, Verónica

Doctora y Magíster en Ciencias Sociales, Licenciada en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) y Profesora en Historia del arte, Facultad de Artes (FdA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Realizó el Programa en Cultura Brasileña, Universidad de San Andrés. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es Ayudante Diplomada en Cultura y Sociedad y, en posgrado, parte del equipo de Taller de Tesis I (FaHCE-UNLP). Participa en proyectos sobre visualidad, cuerpo, afectos y acción colectiva. Coordinó los libros *Estudios sociales del arte. Una mirada transdisciplinaria* (2020) y *Cultura, arte y sociedad. Argentina y Brasil: siglos XX y XXI* (2021). Publicó artículos en revistas científicas sobre Brasil, entre ellos: “Movilización de mujeres, activismo hashtag y odio político. Marielle Franco en Brasil” (2021) y “Brasilia: imágenes de la gloria, memorias de la exclusión” (2017).

Iacoboni, Gabriela

Profesora en Lengua y Literatura Inglesas y Traductora Pública Nacional por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Especialista en Tecnología Informática aplicada en Educación (UNLP). Maestranda en Lingüística (FaHCE - UNLP). Vicedirectora de la Escuela de Lenguas (FaHCE - UNLP). Profesora de inglés en el nivel secundario de la educación común bonaerense. *Autora de Espectro autista. Historias sociales como andamiaje en ILE*, 2020; *Espectro autista: narración y agendas visuales como andamiaje en ILE*, 2019; *Reflexiones acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase de lengua*, 2018. Miembro del proyecto de investigación sobre evaluaciones de desempeño en lengua extranjera. Instituto de Desarrollo Humano (IDH), UGS. Es mamá de dos niños con CEA.

Moirano, Ana

Traductora Pública Nacional en idioma inglés y Profesora en Lengua y Literatura Inglesas (FaHCE - UNLP). Coordinadora del área de Cursos Especiales de la Escuela de Lenguas (FaHCE - UNLP). Profesora de la Escuela de Lenguas (FaHCE - UNLP). Profesora titular de

inglés en la DGCE de la Provincia de Bs As. Profesora de inglés en el nivel primario de la educación común bonaerense. Autora de *Espectro autista. Historias sociales como andamiaje en ILE*, 2020; *Espectro autista: narración y agendas visuales como andamiaje en ILE*, 2019; *Reflexiones acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase de lengua*, 2018. Miembro del proyecto de investigación sobre evaluaciones de desempeño en lengua extranjera. Instituto de Desarrollo Humano (IDH), UGS. Es mamá de un adolescente con CEA.

Baum, Graciela Viviana

Lingüística aplicada : una perspectiva interdisciplinaria / Graciela Viviana Baum ; Barbara da Silva Santana Lopes ; Coordinación general de Graciela Viviana Baum ; Barbara da Silva Santana Lopes. - 1a ed - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2024.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2404-9

1. Lingüística. 2. Pedagogía. I. Silva Santana Lopes, Barbara da II. Título.
CDD 418.0071

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2024

ISBN 978-950-34-2404-9

© 2024 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA