

SOBRE LAS FRONTERAS RETÓRICAS DEL ESPAÑOL ESCRITO¹

DANIEL CASSANY
Universitat Pompeu Fabra
daniel.cassany@upf.edu

Resumen

El artículo explora la presencia de elementos culturales y retóricos procedentes de la lengua nativa (L1) de un autor en sus escritos en segunda lengua (L2). Se resumen y comentan varias investigaciones de la Retórica Contrastiva, los Nuevos Estudios de Literacidad y la Traductología, que analizan las estrategias usadas por autores y traductores para ocultar o mostrar aspectos de su L1 en sus escritos en L2. También se analizan dos casos de escritura académica (de un latino que escribe en inglés y un quechua que lo hace en español), que aportan ejemplos de extralimitaciones en la corrección y de ocultación de rasgos culturales relevantes. Esos datos y las teorías permiten reflexionar sobre la gestión de la retórica y la cultura en los textos de los plurilingües, tanto desde una óptica de la construcción de la identidad como de la corrección de textos en clase.

Palabras clave

escritura en L2, retórica contrastiva, corrección, evaluación de la escritura, interculturalidad, literacidad, alfabetismo

Abstract

This article shows the presence of cultural and rhetoric elements of an author's native language (L1) in his writings in a second language (L2). Several research on Contrastive Rhetoric, New Literacy Studies and Translation are summed up and discussed; they analyse those strategies that authors and translators use in order to hide or show aspects of their L1 in their writings in L2. Two cases of academic writing are analysed too (a Latin who writes in English and a Quechuan that writes in Spanish), they contribute with examples of excessive editing and suppression of relevant cultural traits. These facts and theories allow reflecting on the use of rhetoric and culture in texts of multilingual people from the point of view of both, the identity construction and the writing assessment in the classroom.

Keywords

L2 writing, contrastive rhetoric, editing, writing assessment, intercultural, literacy

PRESENTACIÓN

En este artículo intentaré responder a las siguientes preguntas: cuando escribimos en una segunda lengua (L2 en adelante), ¿debemos simular ser autores nativos en esta lengua?, ¿debemos ocultar nuestras particularidades culturales y lingüísticas y mostrarnos neutros y naturales como si fuéramos miembros de la comunidad que habla la L2 en que escribimos?; cuando escribo en inglés, ¿debo esconder mi retórica, cultura e identidad latinas (catalana y española) y presentarme como un autor anglófono?, ¿quizás como un autor internacional, sin filiación sociocultural o sin vínculos locales y temporales con una comunidad mediterránea actual?

¹ Parte de los datos expuestos aquí proceden del proyecto de investigación *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica* (HUM2007-62118/FILO; 2007-2011), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del gobierno español. El equipo de Literacitat Crítica que coordina este proyecto, integrado en el grupo Gr@el (Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües), también recibe fondos del gobierno catalán como grupo consolidado de investigación (AGAUR 2009 SGR 803, resolución del 3-7-2009). También quiero agradecer aquí a mis colegas Luis Pegenaute y Carmen Pastor su ayuda bibliográfica para el apartado sobre traductología y de retórica contrastiva, respectivamente.

Detrás de las cuestiones anteriores, podemos formular otras preguntas también relevantes: ¿los lectores se sienten más cómodos con los escritos neutros que limitan o esconden los rasgos culturales del autor?, ¿mis lectores internacionales apreciarán mejor mis ideas si no las relaciono con aspectos de mi lengua y cultura materna?, ¿los contenidos son más claros si se presentan de modo estándar, sin rasgos ni rastros de la cultura y de la retórica de su autor? Todavía más: ¿en mi clase de escritura en español debo corregir el estilo, la retórica, la cortesía o los rasgos socioculturales que no sean propios de lo hispano? Y llegando hasta el límite: ¿mis alumnos deben construir una nueva identidad en la L2 que están aprendiendo?

Sin duda hoy tenemos muchos más contactos con hablantes de otras comunidades y usamos más frecuentemente diversos idiomas para escribir. La globalización (transportes, medios de comunicación, internet) ha hecho más ‘porosas’ las diversas lenguas y culturas. En la red (en ordenadores y móviles) leemos y escribimos mucho más que antes y más a menudo lo hacemos en otros idiomas, sea el habla del destinatario o una lengua franca comprensible para ambos interlocutores. Hoy también escribimos en contextos más diversos que antes, más informales y espontáneos (mensajes de texto, chats, correos, foros) o más específicos y planificados (wikis profesionales, webs informativas). Como contrapartida, hoy existen muchos recursos informáticos que nos ayudan a enfrentarnos a esta tarea (traductores en línea, diccionarios, bases de datos terminológicas, verificadores ortográficos, etc.).

En su concepción popular, la persona que “domina” una segunda lengua es la que no comete errores léxicos o gramaticales y se expresa coherentemente en dicha lengua, pese a que pueda tener cierto acento o entonación raros y desconocidos para los nativos —que tienden a tolerarse. Para la lectura y la escritura, estos aspectos carecen de sentido hoy en día, puesto que la tecnología (máquina de escribir, ordenadores, móviles) neutraliza las variaciones caligráficas, tipográficas e incluso de diseño y maquetación, que podían ser propias o tradicionales de cada comunidad y que podían identificar los escritos —como la tipografía alemana, las ediciones británicas, etc.

De modo que, supuestamente, el ideal de escritor en L2 es hoy el que oculta su origen cultural, su lengua materna y la retórica propia de esta comunidad nativa, y que se presenta como un autor más en ese L2, simulando ser “nativo”. Se trata en parte de un proceso de *aculturación* escrita o de “realfabetización”, en el que el autor renuncia a su cultura y retórica nativa, desarrolladas con su L1 y en el seno de su comunidad, para adoptar las propias de la comunidad usuaria de la L2, que se manifiestan en sus escritos.

A continuación revisaré brevemente algunos estudios que abordan esta cuestión desde una perspectiva sociocultural y analizaré dos casos diferentes de autores que escriben en L2, en dos contextos diferentes, y que reciben varios tipos de correcciones. Quizás estos datos no permitan ofrecer respuestas concluyentes a las preguntas anteriores, pero sí que ofrecen datos para reflexionar al respecto y avanzar en una problemática que será cada día más importante, a medida que avance entre nosotros el plurilingüismo y la multiculturalidad.

2. INVESTIGACIONES PREVIAS

Veamos en este apartado de modo sucinto algunas investigaciones que abordan las preguntas planteadas en la presentación.

2.1. La retórica y las prácticas de cada comunidad

Como mínimo, dos disciplinas exploran las diferencias en el uso de la escritura en distintos idiomas y comunidades:

- La *retórica contrastiva* (ver Connor 1996 y 2001) estudia las variaciones que se producen en el uso de un mismo género discursivo en idiomas y comunidades diferentes, o también en diferentes disciplinas epistemológicas. Se comparan las estructuras sintácticas, la selección léxica, la organización del discurso, el tipo de argumentación, la selección del contenido o las formas de cortesía en diferentes tipos textuales, como por ejemplo las cartas en el inglés de EEUU y el español de México, los ensayos académicos entre varias lenguas o los informes profesionales de alguna disciplina.

En el ámbito de ELE, por ejemplo, Pastor (2005) compara cómo se utiliza la queja en España y en Alemania, con un corpus de cartas de queja escritas por ciudadanos españoles en español, por ciudadanos alemanes en alemán y por estudiantes alemanes de español. Resumiendo sus resultados —confirmados en su trabajo posterior de tesis de doctorado, en proceso de escritura—, los alemanes se quejan más, de manera más directa, con menos atenuación o matices, y con un patrón retórico más uniforme, mientras que los españoles son más reacios a quejarse por escrito, lo hacen de modo más indirecto (con perífrasis y más atenuación e implícitos) y con estilos y estructuras más variados.

Esto sugiere que la queja escrita tiene patrones culturales bastante diferentes en España y Alemania. En España se entiende como una práctica desagradable y infrecuente, que genera molestias (a las personas aludidas, a la institución o a la empresa, al propio autor que se queja) y que no es habitual que consiga sus propósitos. En cambio, en Alemania se concibe como el ejercicio derecho democrático del ciudadano, corriente y ordinario, como una oportunidad para mejorar (para el autor, pero también para las personas aludidas), que no forzosamente compromete ni desagrada. Sin duda, esas divergencias clavan sus orígenes en aspectos sociales e históricos de esas dos comunidades. Hoy en día, algunos manuales de español comercial para alemanes ya informan de que una queja muy directa y franca resulta agresiva e incluso descortés en para el lector español.

- Los *Nuevos Estudios de Literacidad* (ver Barton y Hamilton 2000) van un poco más allá y sostienen que cada comunidad humana elabora sus propios artefactos escritos, determinados por la idiosincrasia social y el devenir histórico, que se utilizan, se leen y se escriben de manera particular y que contribuyen a construir la identidad de sus lectores y sus autores dentro de un orden social preestablecido. Denominan *práctica letrada* a cada uno de esos usos o interacciones irrepetibles, que se proponen documentar, describir y analizar en diferentes comunidades humanas. Por ejemplo:

1. Kalman (1999) transcribe y comenta las transacciones que se producen en los escritorios públicos de la plaza de Santo Domingo (Distrito Federal), entre los escribanos y los clientes que necesitan un documento administrativo o un carta de amor.

2. Zavala (2008) describe las cartas que acompañan a las ‘encomiendas’ (paquetes de alimentos que los peruanos del altiplano envían a sus familiares en Lima), en las que se explican las últimas novedades de la familia y que suelen ser escritas por los hijos o los padres, aunque quién decide qué se explica sea la madre analfabeta —en una insólita distribución de las funciones y del poder en el uso de la literacidad—.

3. Niño-Murcia (2010) documenta la tradición ancestral de registrar por escrito las principales actividades agrícolas y sociales que realizan los ciudadanos de la población andina de Tupicocha (Perú), en textos públicos en español que parecen conectar con la tradición andina de los *kipus* (antiguos sistemas de cordeles con nudos usados para registrar datos de carácter público en los pueblos quechuas).

Estas tres prácticas son propias de esos países en un momento concreto de su historia, y no podemos presuponer que también se desarrollen en el resto de comunidades humanas —de hecho, algunas incluso han desaparecido en muchos países hispanos (como 1 y 2) o nunca han llegado a existir (como 3)²—. Por todo ello, desde los *Nuevos Estudios de Literacidad*, cada comunidad letrada dispone de un conjunto propio de artefactos escritos y de prácticas lectoras y escritoras preestablecidas, desarrolladas históricamente y enraizadas con la cultura y el orden social de ese grupo humano. Aprender a interactuar por escrito y

² Por supuesto, algunas de estas prácticas, descritas hoy en México o Perú, pueden tener equivalentes en otros lugares. Por ejemplo, en varias ciudades sudamericanas, hispanas y portuguesas, todavía se pueden encontrar modestos puestos comerciales en los que un especialista elabora con su máquina de escribir los escritos que los clientes desean, como muestra la premiada película “Central do Brasil” (1998), en la que la protagonista se gana la vida de esta manera en la estación central de Río do Janeiro. Del mismo modo, el vocablo *encomienda* y la práctica de enviar paquetes con comida y regalos a los parientes lejanos es habitual en otros países de América del Sur, aunque no tenemos datos de que en esas prácticas también se incluya una carta ni mucho menos que en su producción se produzca la distribución sexista de las funciones que relata Zavala.

con éxito con miembros de esa comunidad requiere, entonces, poder participar en sus prácticas letradas, poder entenderlas y poder acomodar el discurso propio dentro de sus cauces particulares, de manera que tenga sentido para el autor y los lectores.

En conjunto, ambos grupos de estudios concluyen que cada comunidad letrada posee prácticas y retóricas propias de lectura y escritura, que son, en buena parte, diferentes de las de otras comunidades. La presuposición de que una carta, un ensayo o un informe son “iguales” o “parecidos” en todas partes, más allá de la variación gramatical y léxica, es tremendamente ingenua. Así, aprender a escribir en una L2 no es solo una cuestión de adquisición del léxico y la gramática del idioma meta, ni tampoco del aprendizaje de la estructura y la función de unos tipos textuales; al contrario, se requiere un aprendizaje más global, que también incluya aspectos pragmáticos, culturales y retóricos.

2.2. Estrategias de producción en contextos multiculturales

Pero, ¿qué ocurre con esta divergencia entre las prácticas y las retóricas de L1 y L2? ¿El autor debe saltar de unas a otras como quién cambia de vestido? ¿Se produce algún tipo de mestizaje o negociación? ¿Qué propósitos y estrategias utiliza el autor?

Para explorar esta cuestión, veamos —en segundo lugar— algunos estudios que abordan la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diversas con la mediación de un escrito:

- Dentro de la citada orientación de la *retórica contrastiva*, varios estudios exploran las estrategias que usan los aprendices de inglés académico como L2 para escribir en esa lengua y ese registro y negociar la distancia retórica y cultural con su experiencia previa en escritura en L1. En Belcher y Connor (ed.) 2001), varios autores de exitosos escritos profesionales y científicos en inglés L2 narran de manera autobiográfica su experiencia personal con la escritura en su lengua materna y en inglés, explicando cómo se han adaptado a las particularidades retóricas de cada idioma dentro de una disciplina epistemológica.

En esta misma línea, Canagarajah (2003) elabora una sugerente clasificación de las estrategias usadas por algunos aprendices para negociar los conocimientos y la retórica heredados de su L1 (de su comunidad de hablantes) con la tradición, el estilo y las convenciones de género discursivo impuestas por el inglés académico (su L2, con su correspondiente comunidad de hablantes). Además de identificar, denominar y describir varias de estas estrategias, la tabla aporta criterios que resultan útiles para reflexionar sobre las preguntas planteadas aquí —y también para otros artículos en este monográfico, como el de Zavala—, por lo que voy a resumir con algo más de detalle esta clasificación.

El autor tiene en cuenta tres criterios para valorar un escrito en L2: la *voz*, la *ideología* y la *realización textual*. La voz se refiere a si el escrito “desarrolla un modo creativo de articulación”, que integre aportaciones retóricas procedentes de la L1 y de la L2, y distingue entre una voz *monológica* (que no consigue esa articulación, puesto que una de las retóricas se oculta) y otra voz *dialógica* (que sí la consigue, puesto que el escrito incorpora elementos de cada una). La *ideología* se refiere a si el texto resiste a las convenciones impuestas por la L2 y es capaz o no de aportar valores nuevos a la comunidad de hablantes de la L2, y distingue entre un texto *crítico* (los aporta) y otro *no crítico* (no los aporta). Finalmente, la *realización textual* se refiere a si el escrito es lo suficientemente *coherente* como para “controlar las divergencias implícitas en los discursos en L1 y L2” y para presentarse al lector como algo comprensible o significativo (o, al contrario, como algo *discordante*, sin sentido o tan alejado de las convenciones conocidas por el lector que resulta incomprensible).

De este modo, según Canagarajah, el escrito ideal en L2 sería dialógico, crítico y coherente. Por un lado se garantizaría la consecución eficaz del intercambio y la comunicación entre el autor y sus lectores, procedentes de diferentes culturas y lenguas, puesto que es texto es coherente para ambos interlocutores. Por otro lado, el escrito aporta la creatividad y la discusión inherentes al mestizaje cultural, puesto que es dialógico con la inclusión de elementos de la L1 y de la L2 y crítico porque reta o discute los valores de la L2 con aportaciones de la L1.

En sus propios estudios de caso y en los reseñados por otros autores, Canagarajah (2003) identifica 6 estrategias diferentes, usadas por los autores para gestionar la variación retórica y cultural, tipificada a partir de estos criterios:

Estrategia	Voz	Ideología	Realización textual
Acomodación	Monológico	No crítico	Coherente
Evitación	Monológico	No crítico	Discordante
Oposición	Monológico	Potencialmente crítico	Discordante
Transposición	Dialógico	Crítico	Coherente
Apropiación	Dialógico	Crítico	Coherente

En la *acomodación* el autor renuncia a la retórica de su L1 y adopta voluntariamente las convenciones de la L2, por lo que el escrito resulta coherente, pero monológico y acrítico. Es la estrategia usada y reconocida por autores reputados —como la propia Ulla Connor—, que escriben con éxito en inglés pese a haberse alfabetizado en una L1 muy distante. Es también la estrategia que coincide con el ideal de ocultar la cultura nativa y de aculturación o realfabetización, mencionado en la presentación.

La *evitación* y la *oposición* son estrategias frustradas —puesto que resultan discordantes—, propias de autores inexpertos que no consiguen negociar eficazmente las diferencias entre las retóricas de su L1 y del inglés L2 en el que escriben. En la *evitación*, el autor renuncia también a su L1, como en la *acomodación*, pero la falta de conocimientos o experiencia le impide respetar la retórica de la L2. En la *oposición*, en cambio, el autor quiere imponer la retórica de su L1 (monológico), por lo que el escrito resultante es potencialmente crítico pero discordante; Canagarajah pone como ejemplo de esta estrategia a un estudiante suyo que incluía en sus escritos en inglés narraciones vernáculas tradicionales de su tierra natal en Sri Lanka.

Finalmente, las dos últimas estrategias son las únicas que cumplen con los tres criterios y que podemos considerar satisfactorias. En la *transposición* el autor crea un “tercer espacio” o discurso, diferente de su lengua materna y del idioma en el que escribe, en el que se incorporan elementos procedentes de la L1 y de la L2. En la *apropiación* el autor se ciñe a las convenciones retóricas de la L2 dominante, pero incorpora elementos retóricos procedentes de su lengua nativa (ver en Canagarajah 2002a y 2002b una descripción completa y ejemplificada de estas estrategias).

En resumen, esta propuesta de análisis —que el autor presenta como un primer esbozo— aporta criterios para analizar los escritos en L2 desde una perspectiva sociocultural y concibe la escritura en L2 como una forma de mestizaje en la que se incorporan elementos procedentes de las diversas lenguas del autor (con sus conocimientos culturales y sus retóricas), articulando una alternativa al ideal de borrar la cultura y la retórica nativas del autor.

- La traducción es otra práctica letrada de interacción entre dos culturas a través de un escrito —que tiene puntos en contacto con la escritura en L2—, puesto que el traductor que actúa como “mediador” debe verter en la lengua del lector un original escrito en otro idioma, que atesora valores, retóricas y prácticas culturales diferentes³. Los estudios de *traductología* distinguen dos estrategias básicas de traducción, que representan concepciones diferentes del contacto intercultural (Venuti 1995), de las que podemos encontrar formulaciones desde principios del siglo XIX (Schleiermacher 1813): la *domesticación* y la *extranjerización*. Veámoslas brevemente.

³ No resulta relevante aquí el hecho de que el traductor habitualmente escriba en su L1 o lengua materna, que suele ser la lengua de llegada de la traducción (aquella en la que escribe la traducción), y que la L2 sea solo la lengua de salida o del original que se lee y estudia y de la que se traduce —a diferencia de la escritura en L2, que es el objeto de análisis en este artículo. Las estrategias de traducción que se exponen aquí se refieren al proceso de negociación de la divergencia cultural entre los dos textos, lo cual sigue siendo útil para nuestro propósito.

La domesticación (del latín “domus”, o sea “traer a casa”) consiste en adoptar en el texto de llegada un estilo fluido y transparente, concordante con la retórica y la cultura de los lectores, para minimizar el carácter extranjero del original; consiste en “dejar al lector lo más tranquilo posible y llevar al escritor a su encuentro” (Schleiermacher 1813/1996: 315). Para Venuti esta estrategia tiene consecuencias negativas porque es una reducción etnocéntrica del texto extranjero a los valores culturales de la lengua de llegada. Es la estrategia más empleada por las culturas dominantes, como la anglosajona, que son “aggressively monolingual, unreceptive to the foreign” y que describe como “accustomed to fluent translations that invisibly inscribe foreign texts with target language values and provide readers with the narcissistic experience of recognizing their own culture in a cultural other” (Venuti 1995: 15). También según este autor, la domesticación promueve la invisibilidad del traductor —la mejor traducción es aquella en la ni siquiera se nota que ha sido traducido— y se asocia con el respeto con el poder establecido.

Al contrario, la extranjerización consiste en producir una traducción que premeditadamente viola las convenciones lingüísticas y culturales de la comunidad receptora para respetar el carácter extranjero del original, primar las diferencias culturales y facilitar que el lector experimente de manera directa las particularidades de la otra cultura; siguiendo la metáfora de Schleiermacher (1813/1996: 315), aquí “el traductor deja al escritor lo más tranquilo posible y lleva al lector a su encuentro”. En la práctica, esta estrategia requiere forzar el estilo habitual de la lengua de llegada (sintaxis, léxico, estructura), para introducir rasgos que marquen el texto como ajeno o extranjero, hasta llegar a poner en riesgo la congruencia o coherencia del escrito para el lector. Venuti (1995) defiende la extranjerización como estrategia disidente que cuestiona la cultura y la ideología dominante, que respeta las aportaciones del original y la cultura extranjera y que resiste al etnocentrismo, el narcisismo cultural y el imperialismo.

En conjunto, estos dos grupos de estudios abordan el problema de la negociación de retóricas y culturas en la comunicación intercultural, sea cuando un autor escribe en una L2 o cuando un traductor vierte en su lengua materna un original escrito en otra lengua. La estrategia traductológica de domesticación coincide con el ideal de la aculturación, en el propósito de borrar u ocultar los rasgos culturales del original o del autor. Al contrario, las estrategias de extranjerización para la traducción y de transposición y apropiación para la escritura en L2 (que valoran los escritos con voz dialógica, ideología crítica y realización textual coherente) defienden la presencia de la cultura nativa en el escrito final, en alguna suerte de negociación con los rasgos culturales de la lengua de los lectores o L2.

Vamos a analizar a continuación un par de casos de escritura en L2 para contrastar estas formulaciones teóricas con la práctica real.

3. PRIMER CASO: LO LATINO EN INGLÉS

En mayo del 2005 publiqué el artículo “Plain language in Spain” en la revista *Clarity* (2005: 41-44), que se presenta como el *journal of the international association promoting plain legal language* y que es —según mis datos y pese a carecer de ISSN e indexación en las bases de datos científicas— la única publicación periódica de ámbito mundial, especializada en lo que corrientemente se conoce como lenguaje llano (*plain language*) o simplificación del lenguaje público (administrativo, jurídico, técnico, etc.). Este número incluía un monográfico titulado *Plain language in non-English speaking and multilingual countries*, en el que varios autores fuimos invitados a resumir en inglés las iniciativas desarrolladas en la mejora del lenguaje llano en los últimos años en países como Canadá, Israel, Japón, México o Singapur.

Puesto que mi texto debía resumir lo realizado en toda España, pedí ayuda a especialistas catalanes, vascos, gallegos, madrileños y andaluces, que aportaron datos y documentos y que, en algunos casos, leyeron y comentaron un primer borrador del artículo en español. Una colega de mi universidad, experta en traducción jurídica y conocedora del *plain English*, me ayudó con la versión en esta lengua, que revisamos a fondo varias veces, para que la forma del texto fuese coherente con su fondo.

Pero a la editora del monográfico no le gustó nuestro texto, ya que lo enmendó de arriba abajo en cuestiones de tipografía, corrección, estilo y estructura. En este apartado comentaré algunas de las correcciones realizadas por la editora y mostraré el significado y el valor que se pierde o gana en algunos puntos, así como sus implicaciones en el conjunto de la comunicación. Mi propósito es demostrar que algunas correcciones: a) toman al “plain English” como medida o punto de referencia para cualquier escrito —al margen de que su autor sea o no de cultura anglófona—; b) *borran* algunas particularidades retóricas y culturales del texto, que contribuyen a mostrar la identidad cultural del autor, y, en definitiva; c) asumen por defecto que lo ideal en la comunicación intercultural y en la escritura en L2 es que se prescinda de las particularidades culturales y retóricas de cada autor.

Sabido es que el proceso de revisión y edición de artículos en boletines especializados genera este tipo de situaciones: el autor defiende su estilo y rechaza aquellas correcciones que considera que perjudican su trabajo; al contrario, el editor exige que se eliminen los aspectos que se apartan de las “normas de la casa” (boletín, editorial o medio), que deben cumplir todos los trabajos publicados, al margen de su procedencia cultural, lingüística o temática. Varios trabajos han explorado esta situación en diferentes contextos y con varios objetivos: describir el proceso de construcción del artículo científico (Myers 1990), determinar la influencia que tienen las convenciones formales en la construcción del conocimiento científico (Hagge 1994). En esta ocasión, el análisis de la negociación sobre la corrección permitirá explorar las fronteras (in)adecuadas o (in)aceptables de la corrección y reflexionar sobre el ideal de una comunicación intercultural (entre un autor latino [o de lengua y cultura materna catalana y expresión también castellana] y una audiencia mundial, diversa cultural y lingüísticamente, los cuales usan en esta ocasión el inglés como lengua franca para transmitir un contenido científico).

3.1. Cuatro versiones de un fragmento

Compararemos cuatro borradores: a) la primera versión en español; b) la versión en inglés, propuesta por el autor; c) la versión corregida por la editora; y d) la versión publicada. El fragmento elegido es representativo de las correcciones y los cambios realizados en el resto del artículo y constituye el inicio del artículo. Responde a una de las instrucciones de los editores, que pedían “una introducción breve que resumiera el escenario o el contexto del artículo”.

Versiones del primer párrafo de *Plain Language in Spain*

A. Versión en español (autor)

En los últimos 30 años, hemos experimentado grandes cambios: hemos pasado de la dictadura a la democracia y de una administración centralizada a otra casi federal, con gobiernos y parlamentos autonómicos; hemos entrado en el Consejo de Europa, la OTAN y la Unión Europea y hemos adoptado el euro. Además, hemos reconocido cuatro lenguas cooficiales en sus territorios (aranés, catalán/valenciano, euskera y gallego), con el castellano como lengua propia y franca en todo el país —sin contar con otros idiomas reconocidos por la comunidad científica, como el asturiano o la fabla aragonesa, y los que aportan los inmigrantes. Cerca de un 42% de la población es bilingüe o vive en comunidades bilingües, con su propio gobierno, parlamento y gestión administrativa. Por estas circunstancias, no resulta fácil resumir en pocas palabras las muchas y variadas iniciativas para

fomentar el lenguaje llano que se han desarrollado. Puesto que no existe ningún estudio actual de conjunto, he contado con la colaboración de varios especialistas para recoger lo que sigue.

B. Versión en inglés (autor y traductora)

This country has seen enormous changes over the course of these last thirty years: we have moved from a dictatorship to a democracy and from a centralised government to one which is very close to being federal, with its autonomous administrations and parliaments; we have become a member of the European Council, of NATO and of the European Union; and we have adopted the euro. We have also recognised four languages as co-official within their territories (Aranese, Catalan/Valencian, Basque and Galician), while Spanish remains the lingua franca for the country as a whole. Other languages, such as

Asturian and the Aragonese Fabla, or those brought with them by immigrants, have also been recognised by the academic community. Nearly 42% of the Spanish population is bilingual or lives in bilingual communities, with their own governments, parliaments and administrations. Given these circumstances, it

is not easy to provide a quick overview of the many different initiatives carried out to promote plain language. Because the present situation has yet to be studied as a whole, I have relied on the collaboration of a number of specialists in collecting the information that follows.

C. Versión corregida (editora monográfico)

Introduction

Spain has seen enormous changes since the dictatorship ended in the 1970s. In these thirty years Spain has moved from a dictatorship to a democracy and from a centralised government to one closely resembling a federation, with autonomous parliaments and administrations. Spain joined NATO, the European Council, the European Union and adopted the euro.

Languages

While Spanish remains the country's *lingua franca*, Spain recognises four co-official languages:

1. Basque in the Basque Country and Navarre
2. Catalan in Catalonia, the Balearic Islands and Valencia
3. Galician in Galicia
4. Aranese in ??? [I've added in some extra headings and used bullet points to bring out some of your listed points.]

The academic community further recognises languages such as Asturian and the Aragonese Fabla and those imported by immigrants.

Nearly 42% of Spaniards are bilingual or live in bilingual communities with autonomous governments, parliaments and administrations. It is not easy to summarise plain language in Spain because the situation has yet to be studied as a whole. In writing this article I have relied on information given to me by experts.

D. Versión publicada

Spain has seen enormous changes since the dictatorship ended in the 1970s. In these thirty years Spain has moved from a dictatorship to a democracy and from a centralised government to one closely resembling a federation, with autonomous parliaments and administrations. Spain joined NATO, the European Council, the European Union, and adopted the euro.

Languages

While Spanish remains the country's *lingua franca*, Spain recognises four co-official languages:

1. Aranese in a small valley in the Pyrenees
2. Basque in the Basque Country and Navarre
3. Catalan in Catalonia, the Balearic Islands and Valencia (where it is known as "Valencian")
4. Galician in Galicia.

The academic community further recognises languages such as Asturian and the Aragonese Fabla and languages imported by immigrants even though they don't have official status.

Nearly 42% of Spaniards are bilingual or live in bilingual communities with autonomous governments, parliaments and administrations. It is not easy to summarise plain language in Spain because the situation has yet to be studied as a whole. In writing this article I have relied on information given to me by experts.

Nota: los subrayados son nuestros y los comentarios entre corchetes de la versión C corresponden a las notas de la editora, que incluyó en el cuerpo del correo electrónico en el que envió el archivo con sus correcciones, puesto que renunció a usar la herramienta de ‘marcar correcciones’ los programas de procesamiento de textos.

Los cambios más relevantes que formula la editora (C) con relación a la propuesta del autor (B) son: a) subdividir el párrafo único en varios párrafos breves y distribuidos en dos subapartados, con título interno (*Introduction* y *Languages*); b) hacer una lista de las lenguas mencionadas, con puntos o números (*bullets*); c) sustituir la 1.^a persona del plural (*we have moved*) por el topónimo (*Spain has moved*), y d) simplificar algunos aspectos léxicos (*have become a member* > *joined*) y sintácticos (primera frase del fragmento) o eliminar lo obvio o recuperable (*given these circumstances* > \emptyset). Indudablemente, estos los cambios mejoran el original en términos de facilidad de lectura y rapidez para procesar el escrito, pero los puntos b) y c) también modifican el contenido en un sentido que no coincide con el resto del texto —ni con la voluntad del autor—. Veámoslo con detalle.

3.2. La presentación de las lenguas

En el primer borrador (A) el autor opta por resumir la situación sociolingüística española en una frase, mencionando todas las lenguas vivas y reconocidas científicamente, así como su estatus político. Ordena alfabéticamente las lenguas cooficiales, resuelve el problema de la denominación del catalán y del valenciano con una barra inclinada (*catalán/valenciano*; que es el recurso tipográfico usado para indicar explícitamente que no se trata de dos lenguas diferentes) y cita las lenguas que carecen de estatus político en un inciso introducido con un guión largo (asturiano y fabla), que sugiere precisamente que se hay un cambio de tono, plano o registro en el discurso. También destaca la mención final a “los [idiomas] que aportan los inmigrantes”, que abre la puerta a los idiomas no situados históricamente en la península y que han llegado con la inmigración reciente.

La versión inglesa del autor y la traductora (B) conserva la mayoría de los rasgos anteriores, excepto el orden alfabético, que se pierde al traducir *euskera* por *basque* —en lo que es sin duda un error—. Aquí se utilizan dos frases más cortas separadas por punto y seguido, en vez del inciso original. Esta reformulación sintáctica responde probablemente al hecho de que la prosa inglesa tiende a un estilo más segmentado, con frases cortas, mientras que la castellana y catalana suelen tener periodos más largos. Los traductores y los gramáticos documentan este dato (Cuenca 2001) y reconocen que es corriente fragmentar la oración original española al traducir al inglés y viceversa.

En cambio, la versión corregida por la editora (C) y la final (D) sustituyen la enumeración de las lenguas cooficiales por un listado vertical, numerado y segregado del texto (tipo *bullet points*, en inglés). Esto incrementa la legibilidad del texto y facilita que el lector pueda ‘ojetear’ la lista sin tener que procesar el fragmento sintácticamente, de izquierda a derecha. Pero esa pequeña modificación tiene otras consecuencias:

1. La lista tiene más visibilidad tipográfica que la enumeración, por lo que las lenguas incluidas en la misma adquieren más relevancia conceptual que las no incluidas, ante los ojos del lector. Se pierde la continuidad que había en el original (A/B), que empezaba citando al castellano, seguía con las lenguas cooficiales, continuaba luego con las menos reconocidas políticamente (asturiano y fabla) y mencionaba al final las lenguas de los inmigrantes. Así, donde el original hacía una enumeración única de las lenguas, la versión inglesa marca una diferencia tipográfica fuerte entre lenguas oficiales y no oficiales.

2. Las cifras de la lista sugieren un orden en las lenguas que carece de sentido: no hay razones para considerar que el vasco deba ser primero o el catalán segundo. En la versión final, se ordenan las lenguas alfabéticamente y se neutraliza este matiz, puesto que cualquier lector se da cuenta del criterio usado en la ordenación. Pero incluso así las cifras otorgan más relevancia al listado que otros recursos tipográficos como un punto o un guión largo —que serían mejores opciones, sin duda.

3. Las versiones C y D citan los lugares en que se hablan las lenguas de la lista, a diferencia de las no incluidas. No entraré a valorar si esta adición es o no buena, considerando el conocimiento previo que suponemos que tiene un lector extranjero de la realidad lingüística española, o valorando el grado de redundancia que aporta la inclusión de ese dato (*Basque* > *Basque Country*; *Catalan* > *Catalonia*; *Galician* > *Galicia*). Aquí interesa destacar que esta

decisión retórica discrimina a las lenguas no oficiales (asturiano y fabla), que se quedan sin esta especificación.

En resumen, la introducción del listado, que es un recurso corriente del lenguaje llano, aporta más legibilidad al fragmento estudiado, pero modifica sutilmente su significado. Allí donde el autor presentaba todas las lenguas españolas en un mismo plano, mencionando su estatus (político, científico, geográfico), la versión final en inglés establece una distinción entre idiomas oficiales y no oficiales y usa varios recursos tipográficos para resaltar los primeros. La versión final (D) construye una representación diferente de la realidad lingüística española que la versión original (A/B).

3.3. *Nosotros o Spain*

La segunda corrección corresponde a la sustitución de la primera persona del plural (*hemos / we have*) por el nombre del país (*Spain has*) en cinco ocasiones, en los sujetos de las primeras oraciones del fragmento. Sin duda la editora considera que el topónimo es conocido y carece ambigüedad, además de ofrecer un referente objetivo y constante, mientras que el déictico pronominal *nosotros* puede cambiar de valor (*nosotros los españoles / nosotros los académicos / nosotros los autores de este monográfico*) y exige poner más atención en la lectura, puesto que hay que analizar caso por caso y descubrir lo que abarca en cada momento dicho pronombre; de manera que la versión con *Spain* (C/D) es más simple que la que usa pronombres (A/B). Pero ese cambio provoca otras modificaciones:

1. El *nosotros* posee matices de cercanía, colectividad y voluntad que se pierden con *Spain*, que denomina al sujeto de modo distante e individual. El conjunto de verbos en primera persona del plural (*we have moved, we have become, we have also recognised*) aporta al fragmento los valores de proximidad con el lector, de especificación de que el sujeto es un grupo de personas y, también, de que las acciones mencionadas se realizaron por voluntad propia. El lector interpreta que el *nosotros/we* incluye al autor del texto y al conjunto de la ciudadanía española, que explican “su” historia desde “su” perspectiva. En cambio, los verbos en tercera persona se equiparan con la impersonalidad, ocultan esos valores y enuncian los hechos sin implicación (*Spain has moved, Spain joined i Spain recognises*).

2. El uso sistemático del topónimo *Spain* y del nombre *Spanish* para referirse a la lengua (que es la forma más corriente de traducir *castellano* al inglés, aunque también exista *Castilian*) marginaliza el resto de lenguas y refuerza el prejuicio conocido y falso de identificar que cada país o estado tiene solo una lengua (*Spain – Spanish*) —y de que esto es lo corriente o deseable—. En cambio, el uso del pronombre evita la repetición del topónimo y la asociación subconsciente del territorio con una sola lengua.

En resumen, la sustitución del *nosotros / we* por el topónimo *Spain* construye un fragmento más simplificado y que exige menos esfuerzo cognitivo al lector, pero elimina matices significativos desde la perspectiva del autor, que ofrecía en su original una descripción más subjetiva, próxima y sensible con la diversidad lingüística.

3.4. Valoración: llano contra particular

En su correo, la editora mencionaba que sus correcciones mejoraban tanto el fondo como la forma del texto (*both the flow and language*), siguiendo una de las directrices de la revista, que recuerda la necesidad de escribir en “plain English” —si bien se reconoce en otra directriz que “we do not generally impose a house style, and allow for variations in style and conventions from country to country”—.

De modo que la cuestión de fondo es decidir si la versión original (A/B) es o no “plain English” y si los puntos enmendados podrían entrar o no dentro de esa categoría de “variaciones en el estilo y las convenciones” de una comunidad cultural. Veamos dos definiciones difundidas de texto llano para analizar el primer punto:

Un texto llano: a) usa un lenguaje (registro, vocabulario) apropiado al lector (necesidades, conocimientos) y al documento (tema, objetivo); b) tiene un diseño racional que permite encontrar la información importante en seguida; c) se puede entender la primera vez que se lee, y d) cumple los requisitos legales necesarios (Cassany 1993: 27).

The writing and setting out of essential information in a way that gives a co-operative, motivated person a good chance of understanding it at first reading, and in the same sense that the writer meant it to be understood (Cutts 2004).

Ambas definiciones coinciden en que un texto llano debe entenderse con una sola lectura, sin demasiado esfuerzo, y adaptarse a las características de los interlocutores (propósito del autor, motivación y conocimientos de los lectores, etc.). Creo que la versión original del fragmento (B) cumple con ambos propósitos, si consideramos que el fragmento analizado pertenece a un artículo científico que van a leer especialistas en la disciplina, aunque sean de ámbitos muy diversos (lingüistas, abogados, economistas, etc.). De modo que las correcciones realizadas no se pueden justificar por este propósito.

Más arriba también he defendido que los elementos corregidos aportaban rasgos culturales propios de la procedencia del autor, desde la reconocida mayor extensión de las frases en español hasta el uso del *nosotros* o la voluntad de presentar las lenguas en un plano de igualdad. Por ello, hubiera sido posible publicar el texto en su versión original, sin el listado de lenguas y con el *nosotros*. Pero si la editora sugirió esos cambios es porque consideraron que esas modificaciones mejoran el conjunto de la comunicación. En concreto, asumieron que la ganancia de eficacia y claridad era superior a la pérdida de las particularidades culturales, que implícitamente no se consideraron relevantes.

Considerando las estrategias reseñadas más arriba, parece claro que la editora —con la aceptación tácita del autor— aplicó al texto una estrategia de acomodación (o de domesticación, haciendo un símil con la traducción) para ocultar los rasgos particulares de la cultura latina del autor y para aculturizar el escrito en inglés. Probablemente la necesidad de buscar un estilo llano, con “plain English”, incrementó esta estrategia, aunque no hubiera motivos —como hemos visto. Los ejemplos analizados de correcciones, aunque sean sutiles, demuestran esta elección, puesto que se corresponden con elementos propios de la cultura nativa del autor que este valora como importantes pero que la editora desestimó.

Como lector y como investigador, me resulta mucho más interesante un escrito que muestre los orígenes y la retórica nativa del autor de modo coherente, gracias a la aplicación de estrategias de transposición o de apropiación. Me parecen más sugerentes e informativos los textos divergentes, creativos, dialógicos y críticos, que los convergentes, monótonos, monológicos y acrílicos. Creo que también es más respetuoso y justo con la diversidad lingüística y cultural del planeta, además de ser también más educativo y auténtico. Además, cuando cada día es más habitual que los autores publiquen sus escritos en lenguas francas internacionales como el inglés —¡y también el español!—, estas cuestiones adquieren más interés. De ellas depende que tengamos un mundo uniforme y neutro, con una única retórica y cultura aséptica y deslocalizada, o que apostemos por un mundo diverso, multicultural y repleto de particularidades retóricas. (Por todo eso, prometo ser más exigente en mi próximo artículo en inglés al defender mis particularidades latinas.)

4. SEGUNDO CASO: TESIS DE MÁSTER

En julio de 2010 un estudiante de posgrado natural de Puno (Perú), de lengua materna quechua, defendió su tesis de máster sobre la lectura crítica en los libros de texto, escrita en español y realizada bajo mi supervisión. En los meses anteriores leí y corregí varias veces numerosos fragmentos de su trabajo, que presentaba algunas incorrecciones y particularidades gramaticales y retóricas. En este apartado solo me referiré a dos fragmentos breves, para mostrar otros aspectos de la interacción entre lenguas en la escritura, en clase de L2.

En los siguientes fragmentos he subrayado y numerado con cifras en superíndices las correcciones realizadas por el docente (texto de la derecha) sobre el original del estudiante (a la izquierda):

Original del estudiante
Por otro lado, tampoco se presentan preguntas para cuestionar al autor del texto. En Ciencias Sociales sólo ubicamos dos preguntas vinculados¹ a este criterio en el manual del MED; pareciera que los autores de los libros de

texto restan importancia a este tipo de preguntas.

Un tercer criterio está vinculado a² la problematización³, allí se proponen⁴ preguntas para que el estudiante reflexione sobre su⁴

aplicabilidad en la vida real y tome una decisión.

[...] El siguiente cuadro nos proporciona una idea de dónde provienen los textos⁵ y cuál es la fiabilidad de las fuentes⁶:

Corrección del docente

Por otro lado, tampoco se presentan preguntas para cuestionar al autor del texto. En Ciencias Sociales sólo ubicamos dos preguntas vinculadas¹ a este criterio en el manual del

MED; pareciera que los autores de los libros de texto restan importancia a este tipo de preguntas.

Un tercer criterio está vinculado con² la problematización de un tema³, con⁴ preguntas para que el estudiante reflexione sobre la aplicabilidad en la vida real de una cuestión y tome una decisión.

[...] El siguiente cuadro nos proporciona una idea de la procedencia de los textos⁵ y, también⁷, de su fiabilidad⁶:

La corrección número 1 afecta a la concordancia de género (*preguntas vinculadas*) y constituye un ejemplo claro de interferencia lingüística del estudiante entre su L1 (quechua) y su L2 del escrito (español), puesto que el quechua carece de género y número para los adjetivos y la concordancia con el nombre. En cambio, la corrección número 2 solo puede valorarse como una extralimitación del docente, puesto que el verbo *vincular* admite tanto la preposición *a* como *con*⁴, por lo que resulta innecesaria e incluso arbitraria esa corrección, habida cuenta, además, de que en el párrafo anterior encontramos un *vinculadas a este criterio* no corregido.

Más interesantes para nuestro propósito son las siguientes correcciones porque afectan a cuestiones de estilo y retórica. La número 3 consiste en especificar el sustantivo *problematización* con el complemento *de un tema*, para ofrecer más datos explícitos. La número 4 sustituye un deíctico con valor de anáfora endofórica (*allí* referido a *tercer criterio*) que introducía una oración yuxtapuesta (*allí se proponen*), por un complemento circunstancial instrumental (*con preguntas*) que se vincula con la frase anterior, de manera que el periodo adquiere cohesión intraoracional. Las correcciones número 5 y 6 sustituyen frases interrogativas indirectas (*de dónde provienen los textos* y [de] *cuál es la fiabilidad de las fuentes*) por complementos del nombre (*de la procedencia de los textos* y *de su fiabilidad*), prefiriendo así el estilo nominal. La corrección número 7 (la adición de *también*) es innecesaria, puesto que no corrige ningún error ni aporta nada relevante.

Este último grupo de correcciones parece responder a la intención de dotar al fragmento de un estilo más acorde con la prosa académica española, que prefiere el estilo nominal al verbal, con abundancia de nominalizaciones (*procedencia*), especificaciones con complemento (*la problematización de un tema*) y cohesión más imbricada (*con preguntas para*). Este estilo es más abstracto e impersonal, al evitar los verbos que exigen sujetos gramaticales, y se aleja más del habla corriente. Se trataría sin duda de otro ejemplo de acomodación a la L2, propuesto por el docente corrector, que se “apropia” del texto del estudiante, el cual lo acepta sin rechistar.

Pero, aunque estemos más acostumbrados al estilo de la derecha —y por ello pueda parecernos más cercano y claro—, no hay nada en el fragmento de la izquierda que sea un error o una ambigüedad, que pueda justificar su reformulación. Se trata de una prosa más verbal, cercana al habla corriente (con deícticos, frases yuxtapuestas, interrogativas indirectas, implícitos), que el autor puede visualizar como más personal y propio —y que puede incluso preferir a la prosa académica neutra. Si fuera así, se trataría de una alternativa estilística a la escritura académica dominante, tan alejada del uso lingüístico corriente de muchos estudiantes —ver artículo de Zavala en este mismo monográfico. Lo que aparentemente era solo impericia en el dominio del registro académico —según las correcciones del docente—, se podría interpretar también como una elección voluntaria y un intento de resistir a las convenciones de la L2 y de buscar un estilo dialógico creativo y crítico.

CONCLUSIONES: LAS FRONTERAS RETÓRICAS DEL ESPAÑOL

Para terminar, intentaré responder a las preguntas que planteé al principio del artículo, a partir de estas tres cuestiones:

⁴ Una búsqueda en el Corpus de Referencia del Español Actual, de la RAE, da 88 ocurrencias para *vincular a* y solo 2 para *vincular con*, por lo que incluso es más habitual la opción original.

- *Identidad del autor y escritura en L2.* Más allá de los datos y las teorías, no hay una única respuesta a las preguntas planteadas: el autor puede elegir mostrar u ocultar su retórica y cultura nativas, puede elegir la acomodación, la oposición o la apropiación como estrategias de escritura en L2. Todas las respuestas son legítimas, puesto que el autor tiene el derecho de presentarse a sus lectores como desee, mostrando una *cara* o *máscara* (*face*) que refleje su L1, otra que le presente como hablante de L2 o cualquier otra que mezcle aportaciones de ambos idiomas. La estrategia elegida contribuye decisivamente a construir la identidad discursiva del autor y todos reconocemos la legitimidad de esta elección.

En mi caso particular, como autor me gusta mostrar mis orígenes culturales y retóricos; y como lector prefiero los textos que muestran la trayectoria cultural y lingüística del autor. Quiero seguir siendo catalán y español, también cuando escribo en otros idiomas. No quiero mostrar caras diferentes según escribo en un idioma u otro, a modo de componentes culturales que se conectan o se desconectan, según las situaciones de escritura. En el episodio del artículo de *Clarity* (apartado 2) cuando leí el correo de la editora con sus correcciones reconocí que mejoraban mi texto, pero me dije: “ya no soy yo el que habla allí”, “se murió la mirada personal que había en el original”.

No es solo una elección personal. Desde una perspectiva sociocultural —como la que se defiende aquí—, parece utópico o imposible poder desvincular el contenido de un escrito de los contextos socioculturales en que se inserta, de la práctica letrada que se desarrolla con él y de la historia retórica o cultural del autor. Quizás esto sea posible con escritos de ciencias experimentales y sobre temas técnicos y universales, que utilizan sistemas no verbales de representación del conocimiento (matemática, química, informática), pero parece mucho más difícil con las ciencias sociales y con las humanidades. Por ello, me parece más honesto y claro mostrar la retórica y la cultura nativas del autor.

- *Lengua, cultura y comunicación.* Muchos autores extranjeros escriben en español como L2 para comunicar sus puntos de vista, pero prefieren mantener su retórica y su cultura nativas —igual que yo al escribir en inglés. Utilizan el español solo como herramienta de comunicación, sin que haya voluntad alguna de integración cultural o de aculturación de sus formas retóricas prototípicas. Esperan encontrar un instrumento escrito de comunicación que sea flexible, versátil y maleable, que se adapte a sus necesidades. Esperan encontrar también una comunidad de lectores que sea tolerante, curiosa y respetuosa con las formas retóricas procedentes de otras comunidades.

En este sentido, para la lengua inglesa, Canagarajah (2006) se refiere a los “World Englishes”, a la diversidad de variedades del inglés en el mundo, y a “pluralizar la escritura”, a flexibilizar los usos retóricos de determinadas prácticas académicas. Recuerda que hoy en día existen más hablantes no nativos del inglés (procedentes de India, Nigeria, Europa, etc.) que nativos que tengan ese idioma como L1 (originarios de Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia, etc.). Para estos potenciales autores en inglés escrito como L2, carece de sentido amoldarse a las estrictas convenciones retóricas y culturales de las prácticas letradas norteamericanas o británicas, puesto que ni ellos como autores ni buena parte de sus lectores viven en estos países ni comparten sus formas culturales. Para todos estos autores resulta mucho más natural y útil buscar formas textuales híbridas y abiertas, que puedan incorporar elementos originales de su L1, de manera dialógica, crítica y coherente.

Aunque el español esté lejos todavía de esta situación, está claro que también tiene muchos hablantes no nativos, procedentes de diferentes zonas del mundo, y que el razonamiento de la diversidad retórica también es pertinente. Mi colega Carmen Pastor, profesora de español en Alemania, lo cuenta de esta manera deliciosa:

Recuerdo cuando en el 93 empecé a dar clases aquí en Alemania. Estaba emocionada con el libro *Intercambio*. Había una lección en la que los alumnos tenían que reaccionar como un español cuando te están contando una anécdota. Tenían que decir: “¿Ah, sí? ¡No me digas!”; “¡Pues vaya!”; etc. Al practicarlo en clase un alumno se negaba a reaccionar. Le pregunté por qué. Me respondió “porque yo no reacciono así. Yo callo y escucho, no soy español, soy alemán hablando español”. No lo he olvidado nunca y ahora me limito a mostrar cómo reaccionamos nosotros y a comentarlo. Si deciden copiarnos o no, es cosa suya... Carmen Pastor (correo electrónico: 7-11-10)

La anécdota se refiere al habla coloquial, mucho más relacionada con el comportamiento comunicativo y la identidad social del sujeto que la escritura. Pero se puede aplicar también a la comunicación escrita. Que esta sea dilatada en el espacio y el tiempo, que permita planificar y corregir el texto o que use registros más formales, no cambia la naturaleza de la relación entre lengua, cultura e identidad.

▪ *La corrección en L2.* Uno de los ámbitos concretos de la didáctica de ELE en los que se manifiestan de manera más clara e inmediata las reflexiones anteriores es, sin duda, en la corrección de los escritos del alumnado. La aplicación de las orientaciones anteriores requiere adoptar una actitud diferente ante el escrito del alumno (aprendiz de español como L2) que espera la valoración del docente (nativo en español).

Hasta ahora los docentes habíamos aplicado unos criterios estrictos de respeto a la norma y la tradición española y de rechazo a la rareza y a la alternativa; un modelo de aculturación. Pero la nueva tesitura exige una mirada mucho más cauta, respetuosa e incluso negociadora con el alumno. Las incorrecciones, las interferencias y la falta de vocabulario seguirán siendo errores evidentes y enmendables; pero será necesario prestar atención a la expresión más particular del alumnado, porque puede ser un intento de construir textos creativos, dialógicos y críticos —como en el ejemplo del apartado 3—.

En definitiva, el presente y el futuro de las formas retóricas del escrito en español es y será mucho más plural, diverso y abierto. Leer y enseñar a escribir en español, con autores de procedencias diversas, será todavía más complejo e interesante. Espero que sepamos valorar positivamente esta situación y que seamos respetuosos con todas esas personas que quieren usar el español para comunicarse y que quieren enriquecerlo con su aportación retórica, pese a que quieran seguir usando otras retóricas y culturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, D. y M. Hamilton (2000): “Literacy Practices”, en Barton, D., M. Hamilton y R. Ivanic, *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Londres, Routledge. 7-15.
- Belcher, D. D. y U. Connor (ed.) (2001): *Reflections on multiliterate lives*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. (2002a): *Critical academic writing and multilingual students*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Canagarajah, A. S. (2002b): *Geopolitics of Academic Literacy and Knowledge Construction*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Canagarajah, A. S. (2003): “Practicing multiliteracies”, apartado en P. K. Matsuda, A. S. Canagarajah, L. Harklau, K. Hyland, M. Warschauer, “Changing currents in second language writing research: A colloquium”, *Journal of Second Language Writing*, 12: 151-179.
- Canagarajah, A. S. (2006): “The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued”, *CCC*, junio, 57/4: 589-619.
- Cassany, D. (1993): *La cuina de l'escriptura*, Barcelona, Empúries. Versión castellana (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- Cassany, D. (2005): “Plain Language in Spain”, *Clarity*, 43: 41-44. En <http://www.clarity-international.net/journals/53.pdf> (04-03-2011).
- Connor, U. (1996): *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge, CUP.
- Connor, U. (2001): “Changing Currents in Contrastive Rethoric: New Paradigms”. En: A. I. Moreno y V. Colwell, *Perspectivas recientes sobre el discurso*, León, AESLA y Universidad de León, edición en CD-Rom.
- Cuenca, M. J. (2001): “Estudi estilístic i contrastiu de l'arquitectura de l'oració. Estil segmentat vs. estil cohesionat”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicació*, 7, septiembre. En <http://www.ucm.es/info/circulo/no7/cuenca.htm> (04-03-2011).
- Cutts, M. (2004): *Oxford Guide to Plain English*, Oxford, 2.^a ed.
- Hagge, J. (1994): “The Value of Formal Conventions in Disciplinary Writing. An Axiological Analysis of Professional Style Manuals”, *Journal of Business and Technical Communication*, octubre, 8: 408-461.

- Kalman, J. (1999): *Writing on the Plaza, Mediated Literacy Practices among Scribes and Clients in Mexico City*, Nueva Jersey, Hampton Press. Versión castellana (2003): *Escribir en la plaza*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Myers, G. (1990): *Writing Biology: texts in the social construction of scientific knowledge*, Madison, Wis., University of Wisconsin Press.
- Niño-Murcia, M. (2010): “Prácticas letradas exuberantes en la periferia de la República de las letras”. En J. Kalman y B. V. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI, págs. 115-129.
- Pastor, C. (2005): “Estudio transcultural del texto argumentativo: La carta de queja en español y en alemán”. Trabajo de Máster, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija. En <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/biblio/estudiotranscultural.pdf> (04-03-2011).
- Schleiermacher, F. (1838): “Über die verschiedenen Methoden der Übersetzens” (1813), en *Sämtliche Werke*. Berlín, parte III, vol. II, págs. 207-245. Versión castellana (1996): “Sobre los diferentes modos de traducir”. En F. Lafarga (ed.), *El discurso sobre la traducción en la historia: Antología bilingüe*, Barcelona, EUB., 300-352.
- Venuti, L. (1995): *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, Londres, Routledge.
- Zavala, V. (2008): “Mail that feeds the family: popular correspondence and official literacy campaigns”, *Journal of Development Studies*, 44 (6): 837-848.