FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

II Jornadas de Jóvenes Lingüistas

Buenos Aires, 2013

Actas de las II Jornadas de Jóvenes Lingüistas

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana
Graciela Morgade

Vicedecano
Américo Cristófalo

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretaria Académica
Sofía Thisted

Secretaria de Hacienda y Administración
Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
Ivanna Petz

Secretaria de Investigación
Cecilia Pérez de Micou

Secretario de Posgrado
Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Transferencia y Desarrollo
Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales
Silvana Campanini

Subsecretario de Publicaciones
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano, Flora Hilert; Carlos Topuzian, María Marta García Negroni | Fernando Rodríguez, Gustavo Daujotas; Hernán Inverso, Raúl Illescas | Matías Verdecchia, Jimena Pautasso; Grisel Azcuy, Silvia Gattafoni | Rosa Gómez, Rosa Graciela Palmas | Sergio Castelo, Ayelén Suárez

Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Subsecretaría de Publicaciones Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina Tel.: 4432-0606 int. 167
info.publicaciones@filo.uba.ar
www.filo.uba.ar

Director del Instituto de Lingüística:
Salvio Martín Menéndez
Secretario académico del Instituto de Lingüística:
Guillermo Toscano y García

Comité Científico

Leonor Acuña (UBA)
Andreína Adelstein (UBA, UNGS - CONICET)
Hilda Albano (UBA, CONICET, USAL)
Elvira Arnoux (UBA)
Roberto Bein (UBA)
Claudia Borzi (UBA, CONICET)
Alicia Carrizo (UBA)
Guiomar Ciapuscio (UBA, CONICET)
Laura Ferrari (UBA)
María Marta García Negroni (UBA, CONICET)
Mabel Giammatteo (UBA, USAL)
Virginia Jaichenco (UBA)
Laura Kornfeld (UNGS, UBA)
Inés Kuguel (UBA, UNGS)
Dorotea Lieberman (UBA)
Martín Menéndez (UBA, UNMDP, CONICET)
Cristina Messineo (UBA, CONICET)
Laura Pardo (UBA, CONICET)
Alejandro Raiter (UBA)
Carlos Reynoso (UBA)
Graciana Vázquez Villanueva (UBA)
Julia Zullo (UBA)

Comité organizador

Geraldine Borovinsky (UBA)
Fernando Carranza (UBA, IESLV)
Lucía de la Vega (UBA, CONICET)
Micaela Difalcis (UBA)
Gabriela Friese (UBA)
Martín Fuchs (UBA)
Julieta Fumagalli (UBA, CONICET)
Natalia Giollo (UBA, IESLV)
Rodrigo Loredo (UBA)
Rocío Martínez (UBA, CONICET)
Lucía Molina (UBA, CONICET)
Carlos Muñoz Pérez (UBA, UNGS)
Muriel Picone (UBA)
Ana Primucci (UNCo)
Claudia Sánchez (UBA)
María Elina Sánchez (UBA, CONICET)
Federico Soriano (UBA)
Ana Yuvero (UBA)

Coordinación y Edición de las Actas:
Fernando Carranza, Natalia Giollo, Carlos Muñoz Pérez, Federico Soriano

Actas de las II Jornadas de Jóvenes Lingüistas / Lucía Alabart Lago ... [et al.] ; coordinación general de Fernando M. Carranza ; Natalia Giollo ; Carlos Muñoz Pérez ; Federico Soriano. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017.

Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-4019-61-5

1. Teoría Lingüística. 2. Investigación. I. Alabart Lago , Lucía II. Carranza, Fernando M. , coord. III. Giollo, Natalia, coord. IV. Muñoz Pérez, Carlos, coord. V. Soriano, Federico, coord.

CDD 407

JJL II Jornadas de Jóvenes Lingüistas

Contenido

- Prólogo 4
- LA LENGUA EN USO: UN FENÓMENO DE INTERFAZ 6
  ALABART LAGO, Lucía, HERRERA, Guadalupe
- EL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO. RELACIONES CON EL REGISTRO FORMAL Y PRESTIGIO ENCUBIERTO 16
  ARISPE, Agustín, CHALIAN, Marisol, ESTÉVEZ BEJO, María Florencia
- REDEFINIR EL OBJETO DE ESTUDIO. MANUEL DE MONTOLÍU PRESENTA EL *DICCIONARIO DEL HABLA POPULAR ARGENTINA* *28*
  BATTISTA, Emiliano
- *SOBRE ALGUNAS PROPIEDADES DE* LONG-DISTANCE AGREEMENT *EN ESPAÑOL* *36*
  BERTORA, Héctor
- OPERACIONES DISCURSIVAS EN PRESENTACIONES ORALES ACADÉMICAS POR PARTE DE ALUMNOS ESTADOUNIDENSES DE ELSE: UN ESTUDIO DE CASO 42
  BROWN, Ana, Trincheri, Miranda
- LA MORFOLOGÍA Y LA LECTOCOMPRENSIÓN EN L2: IMPLICANCIAS Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO 52
  CALIFA, Martín
- LA VARIEDAD LINGUÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A BRASILEÑOS Y LAS FÓRMULAS PRONOMINALES DE TRATAMIENTO: RELATOS DE UNA EXPERIENCIA 59
  CAMARGO DA CRUZ, Jéssyca
- ALTERNANCIA DE LENGUAS EN EL DOCUMENTAL ARGENTINO SOBRE GRUPOS INDÍGENAS DEL NORESTE ARGENTINO 75
  CANOVA, Matías
- POSICIONES EN TORNO DEL SENTIDO DE LOS SIGNIFICANTES “DEBATE” Y “CALIDAD” EN LAS DISCUSIONES SOBRE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006) 84
  CARDELLI, Marina
- NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN RETÓRICA DEL INGRESANTE UNIVERSITARIO Y SU TENSIÓN CON LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS ACADÉMICAS: ACERCA DE LA LECTURA DEL *CURSO DE LINGÜÍSTICA GENERAL* *91*
  DAIX, Gastón
- ¿A QUÉ HORA PIENSAS LLEGAR? ACTITUDES LINGÜÍSTICAS: USOS DEL “TÚ” EN EL ESPAÑOL RIOPLATENSE Y LA JERARQUÍA EMPRESARIAL 100
  DELELLIS, Lucila
- LA RECEPCIÓN DEL DEBATE EUROPEO-NORTEAMERICANO-SOVIÉTICO DE LA ORTOGRAFÍA ÍDISH EN LOS MANUALES ESCOLARES DE BUENOS AIRES 113
  FISZMAN, Lucas
- FLUCTUACIONES EN LA CARACTERIZACIÓN DE LA JP EN EL DISCURSO DE CRISTINA FERNÁNDEZ 122
  FLAX, Rocío
- LA POSESIÓN INALIENABLE EN LOS ESQUEMAS NOMINALES CON PREPOSICIÓN *DE* *134*
  FUNES, María Soledad

- EL PLAN NACIONAL DE BILINGÜISMO (PNB) ¿UNA POLÍTICA PÚBLICA EN CLAVE DE DERECHOS? 143
  GARCÍA LEÓN, Javier Enrique
- *En el nuestro lenguage castellano*: la evolución de la construcción de artículo+posesivo+nombre en español y la gramaticalización 154
  GRIMBERG, Sabrina T.
- O SENTIDO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA SALA DE AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR DO ALUNO SURDO 161
  JORGE, Eliane Elenice
- APROXIMACIÓN A LAS CONSTRUCCIONES CONVERBALES: EL CASO DEL VILELA Y EL QUICHUA 171
  JUANATEY, Mayra Ayelén
- LAS MARCAS LINGÜÍSTICAS Y SU INCIDENCIA EN EL POSICIONAMIENTO DISCURSO DEL ENSAYO COMO GÉNERO ACADÉMICO PROFESIONAL 184
  KLOSS MEDINA, Steffanie
- ANÁLISIS DEL SISTEMA DE MODO Y LAS FUERZAS ILOCUCIONARIAS EN LOS *TWEETS* DE CAMPAÑA ELECTORAL DE DANIEL FILMUS 198
  LOREDO, Rodrigo
- APROXIMACIÓN Al SISTEMA POSESIVO DEL CRIOLLO CABOVERDEANO 206
  MARTÍNEZ, Graciela Maricel
- ANÁLISIS DEL PROCESO DE CREACIÓN LÉXICA EN SEÑAS PERTENECIENTES A LOS ÁMBITOS DE LA *COMUNICACIÓN* Y DE LA *COGNICIÓN* DE LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA 211
  MARTÍNEZ, Rocío Anabel, MORÓN USANDIVARAS, Mariana
- ERRORES EN ESCRITURA AL DICTADO: UNA PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN 221
  MIRANDA, María Agustina, CASAJÚS, Andrea, LÓPEZ, Cynthia
- ARGUMENTAR Y ESCRIBIR PARA APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: DOS PERSPECTIVAS COMPLEMENTARIAS 227
  MOLINA, María Elena
- FACEBOOK: EL LIBRO DE LA IMAGEN 237
  NUDELMAN, Martina, PLASTANI, Carla
- LOS PROCESOS VERBALES COMO RECURSOS REVELADORES DE LA ACTITUD DEL PRODUCTOR TEXTUAL DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN Y NOTICIAS EN INGLÉS Y ESPAÑOL 260
  OLIVA, María Belén, MIRALLAS, Carolina A.
- *Ethos*, intelectuales y espacio público en la crisis de 2001: Beatriz Sarlo y Horacio González 270
  PELLEJERO, Pablo Maximiliano
- LA *METÁFORA CONCEPTUAL* EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PACIENTES NO PROTOTÍPICOS 280
  PERI, Silvina
- Lo dado, lo nuevo y lo implícito: un análisis de la estructura informativa de tweets humorísticos 288
  PICONE, Muriel

- PROBLEMAS EN EL RECONOCIMIENTO DE LOS SUJETOS LÓGICOS Y GRAMATICALES EN LOS VERBOS PSICOLÓGICOS: UNA MIRADA LÉXICO-SINTÁCTICA 299
  QUIROGA, Macarena, Bloise, Andrea
- VARIACIÓN MORFOLÓGICA DE LA ESTRUCTURA ARGUMENTAL EN MOCOVÍ SANTAFESINO 309
  RABASEDAS, María Inés Rabasedas
- REFLEXIONES SOBRE EL PROYECTO DE LAVANDERA: "ESCUELA DE ANÁLISIS DEL DISCURSO *DE* BUENOS AIRES" 318
  RUBIO SCOLA, Virginia Irene
- HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN DEL MORFEMA DEL PLURAL VERBAL DEL PROTOPANO 324
  SALAZAR TANTALEAN, Karina
- ACERCA DE LA CONCEPCIÓN DE LENGUAJE EN LA OBRA DE PERELMAN (1944 y 1958) 336
  GARCÉS, José Silva
- DELIMITACIÓN EN CONSTRUCCIONES CON EL CLÍTICO SE 341
  TREBISACCE, Romina
- TAREA DE MUCHOS: CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA IMAGEN DE LOS CANDIDATOS PRESIDENCIALES EN TWITTER 349
  VENTURA, Aniela
- LA CIUDAD COMO TEXTO. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LA LENGUA EN EL ESPACIO URBANO A PARTIR DEL EJEMPLO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES 356
  WÜRTHVILLACLARA, Melanie
- ESTRUCTURAS PASIVAS EN PRODUCCIONES ESCRITAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AVANZADOS DE ILE: UN ESTUDIO DE CORPUS 366
  ZINKGRÄF, Magdalena, CASTRO, Analía, GARCÍA ÁLVAREZ, Ma. Adela, RODRÍGUEZ, Silvina

Prólogo

El material que ofrecemos en esta colección es la mejor demostración de que la lingüística es una ciencia vital en constante crecimiento. No se trata, pues, de trabajos escritos por autores consagrados del campo. Muy por el contrario, se trata de la obra de lingüistas jóvenes, no doctorados aún al momento de haber escrito estos artículos, que en un proceso de formación continua luchan día a día con su trabajo por hacerse un lugar en este campo tan rico y competitivo.

Los trabajos aquí reunidos para su lectura son una selección y adaptación de trabajos que fueron planeados para ser escuchados, para generar diálogo, para ser discutidos y para afianzar las relaciones de las nuevas generaciones, aquellas de las que, sin duda, depende el futuro de la disciplina. Estos textos fueron presentados en las II Jornadas de Jóvenes Lingüistas que se realizaron los días 6, 7 y 8 de Marzo de 2013 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y que convocaron estudiantes avanzados de grado y estudiantes de posgrado de diversas nacionalidades, abocados al estudio de diferentes ramas de los estudios lingüísticos, bajo distintas perspectivas y marcos teóricos. Como "puesta en abismo" de lo sucedido en esos días, esperamos que en esta colección el lector encuentre una muestra fidedigna de la calidad y variedad del trabajo de estas nuevas generaciones, cuya juventud no exime de hacer todo el esfuerzo necesario para alcanzar el rigor esperado en un trabajo científico.

Se reúnen en esta compilación trabajos que abordan áreas tan diversas como la gramática, la lingüística cognitiva, el análisis del discurso, la sociolingüística, la pragmática, la lingüística aplicada, la psicolingüística y la historiografía lingüística. Se pueden encontrar marcos teóricos como el de la gramática generativa, el enfoque cognitivo prototípico y la gramática sistémico-funcional, entre otros. Estamos convencidos de que esta heterogeneidad no es un defecto de la presente compilación sino, por el contrario, una virtud: la virtud de demostrar que el campo no está muerto, que está vivo, atravesado por muchas discusiones que no se han zanjado todavía, con infinidad de caminos por explorar y, lo más importante de todo, con investigadores jóvenes y de calidad que garantizan, sin duda, su continuidad por los años venideros.

La segunda edición de las Jornadas de Jóvenes Lingüistas contó con el aval de las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras, de la junta del Departamento de Letras y del Instituto de Lingüística. El Comité Científico estuvo integrado por profesores del área de Lingüística de la carrera. A todos ellos queremos expresarles nuestro más sincero agradecimiento por el apoyo y la colaboración ofrecida, sin la cual las IIJJL no hubieran sido posibles.

Dentro del marco de las IIJJL se desarrollaron, además, cinco conferencias plenarias y tres cursos pre-congreso que estuvieron a cargo de investigadores consagrados en el área de la Lingüística. Las conferencias estuvieron a cargo de Ana María Borzone (CIIPME – CONICET), Juan Antonio Ennis (UNLP – CONICET), María Ignacia Massone (CIAFIC – CONICET), Sara Pérez (UNQ) y Andrés Saab (UNCo). Los cursos, por su parte, fueron dictados por Cintia Carrió (UNL), Claudia Fernández (UBA) y Alejandro Renato (UBA). A todos ellos les agradecemos la confianza en nuestro proyecto y el entusiasmo, dedicación y profesionalismo que volcaron en su colaboración.

Los trabajos reunidos en esta publicación han sido evaluados mediante referato ciego. Agradecemos a todos aquellos lingüistas que oficiaron como evaluadores de los artículos que presentamos en este volumen.

También merecen una especial mención las autoridades del Centro Cultural Paco Urondo y del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras (en especial Claudia Fernández, su directora) quienes nos cedieron el espacio físico para que las II JJL se llevaran a cabo.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a todos aquellos que participaron y colaboraron en las II JJL. Por darnos un apoyo incondicional y abrirnos las puertas de la institución cada vez que lo necesitamos, agradecemos al Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por el Dr. Salvio Martín Menéndez. Una mención especial merece el Dr. Guillermo Toscano y García, secretario académico del Instituto, quien -nuevamente- hizo todo lo que estuvo a su alcance para que el Comité Organizador pudiera cumplir con sus objetivos. Ofició de coordinador y asesor, ávido de compartir su conocimiento y experiencia. A él, un cálido agradecimiento.

ISBN 978-987-4019-61-5

En la edición de este volumen, queremos expresar nuestro agradecimiento a la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. También a la Dra. Julia Zullo, quien nos asesoró y guió en el proceso de edición de las Actas.

Por último, agradecemos a todos los expositores y asistentes que contribuyeron al éxito de las II JJL, así como también a todos los autores que mandaron sus trabajos para su publicación en el presente volumen.

Fernando Carranza, Natalia Giollo, Carlos Muñoz Pérez, Federico Soriano
Comité Editor

ISBN 978-987-4019-61-5

LA LENGUA EN USO: UN FENÓMENO DE INTERFAZ

ALABART LAGO, Lucía / Universidad Nacional de La Plata

HERRERA, Guadalupe / Universidad Nacional de la Plata

Área: Gramática

» *Palabras clave: interfaz, fases, hipótesis interpretativa, mecanismos inferenciales, periferia izquierda*

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos mostrar que es posible dar cuenta de los fenómenos de la "lengua en uso" si entendemos que la comunicación verbal resulta de la obtención simultánea de una hipótesis interpretativa en el módulo pragmático y de una derivación convergente en la sintaxis. Más aun, sostenemos que el locus de la interacción entre la sintaxis y el módulo pragmático se encuentra en la periferia izquierda. Consideramos que ambos módulos operan de manera autónoma, en simultáneo y en paralelo. La interpretación de enunciados procede por fases, no sólo en la sintaxis, sino además en el módulo pragmático.

Carston (2000), Escandell-Vidal y Leonetti (2004), y Romero (2008) postulan una correlación entre las categorías funcionales y las categorías procedimentales. Los rasgos funcionales presentes en un enunciado (estímulo ostensivo) son procesados por el módulo pragmático como instrucciones para los mecanismos inferenciales responsables de la obtención de una hipótesis interpretativa (Sperber & Wilson 1986).

Realizaremos un análisis de la interpretación de enunciados en los que intervienen diversos núcleos funcionales (Fuerza, Tópico, Foco, Finitud, Complementante) que dan cuenta de: la actitud del hablante respecto de cierto contenido proposicional, o de la selección enfática de ciertos elementos enunciados, o de los distintos modos, o bien, de la modalidad.

Los casos analizados ilustran el supuesto de que las categorías de la periferia izquierda son las que activan los procesos pragmáticos que posibilitan la explicatura de nivel superior. El análisis de dichos casos se abordará explicitando la derivación sintáctica y la derivación pragmática de cada uno de los enunciados.

La articulación entre la Lingüística Formal y la Teoría de la Relevancia nos proporciona el marco teórico óptimo para el estudio de la interfaz sintaxis-pragmática. Esto, a su vez, permite una mayor adecuación descriptiva y explicativa de los fenómenos de la "lengua en uso".

1. Introducción

En el presente trabajo nos proponemos mostrar que es posible dar cuenta de los fenómenos de la "lengua en uso" si entendemos que la comunicación verbal resulta de la obtención simultánea de una hipótesis interpretativa en el módulo pragmático y de una derivación convergente en la sintaxis.

Para nuestro objetivo realizaremos un análisis de la interpretación de enunciados en los que intervienen diversos núcleos funcionales (Fuerza, Tópico, Foco, Finitud, Complementante) que dan cuenta de: la actitud del hablante respecto de cierto contenido proposicional, o de la selección enfática de ciertos elementos enunciados, o bien, de la fuerza ilocucionaria. Los casos analizados ilustran el supuesto de que las categorías de la periferia izquierda son las que activan los procesos pragmáticos

ISBN 978-987-4019-61-5

que posibilitan la explicatura de nivel superior. El análisis de dichos casos se abordará explicitando la derivación sintáctica y los procesos de interpretación.

La articulación entre la Lingüística Formal (PM) y la Teoría de la Relevancia (TR) nos proporciona el marco teórico óptimo para el estudio de la interfaz sintaxis-pragmática. Esto, a su vez, permite una mayor adecuación descriptiva y explicativa de los fenómenos de la "lengua en uso".

En el marco de las teorías en las cuales nos hemos basado para realizar el presente trabajo se define "pragmática" como el módulo en el que se desarrollan los procesos ostensivo-inferenciales (de ahora en más "módulo interpretativo") y "semántica" como el conjunto de rasgos primitivos codificados en los lexemas.

2. La interpretación de enunciados según la TR

La TR es una teoría pragmática que se centra en describir y explicar el funcionamiento de los procesos inferenciales que posibilitan la interpretación de enunciados. La comunicación se desarrolla a partir de los procesos de codificación/decodificación y los de ostensión-inferencia. Los enunciados inciden en el módulo interpretativo como estímulos ostensivos que llaman la atención del oyente y hacen manifiesta la intención comunicativa del hablante. A la vez, el oyente interpreta enunciados regido cognitivamente por la noción de Relevancia, a la cual subyacen los siguientes principios:

> (i) Principio Cognitivo de Relevancia: el conocimiento humano tiende a la maximización de la relevancia.
>
> (ii) Principio Comunicativo de Relevancia: todo estímulo ostensivo conlleva una presunción de su relevancia óptima.
>
> (iii) Presunción de Relevancia Óptima:
>
> a. el estímulo ostensivo es lo suficientemente relevante como para merecer el esfuerzo de procesamiento por parte del oyente.
>
> b. el estímulo ostensivo es el más relevante según las capacidades y preferencias del emisor. (Sperber & Wilson 1986)

La Relevancia es inherente a la cognición humana: la presencia de un estímulo ostensivo en el entorno del oyente activa mecanismos inferenciales que operan para la obtención de una hipótesis interpretativa. El costo de procesamiento requerido para tal tarea no debe superar los beneficios cognitivos obtenibles. La comunicación será efectiva según qué tanto se asemeje esa hipótesis al significado intencional del hablante. En términos de Sperber & Wilson: "El hablante proferirá un enunciado y hará mutuamente manifiesto (al oyente) un conjunto de supuestos I. El éxito comunicativo dependerá de la efectiva recuperación de I por parte del oyente".

Esa tarea inferencial conlleva la formación de ciertas representaciones:

> a) Explicatura proposicional: se trata de una forma proposicional única que se le asigna al enunciado por medio de la decodificación, la desambiguación, la asignación de referencia, y el enriquecimiento/aflojamiento de los conceptos.
>
> b) Explicatura de nivel superior: se trata de las representaciones que especifican la actitud proposicional expresada, la fuerza ilocucionaria y la estructuración de la información.
>
> c) Implicatura: es un supuesto que se obtiene combinando información contextual mediante el desarrollo de esquemas de supuesto derivados de las entradas enciclopédicas, el co-texto, el contexto de situación, el contexto compartido y las explicaturas.

ISBN 978-987-4019-61-5

3. Categorías procedimentales y categorías funcionales: TR y PM

La TR analiza la contribución de las unidades lingüísticas a la interpretación de enunciados basándose en la distinción conceptual/procedimental. Las "categorías conceptuales" se corresponden con los sustantivos, adjetivos, verbos, y las preposiciones léxicas, y las "categorías procedimentales" incluyen los marcadores del discurso, las marcas de modalidad oracional, la entonación, los tiempos y modos verbales, los determinantes y pronombres definidos, los adverbios deícticos y focalizadores, y la focalización y topicalización (Leonetti & Escandell Vidal 2004). Las categorías conceptuales proporcionan el contenido semántico/nocional, y las categorías procedimentales codifican instrucciones para la obtención de las explicaturas y de las implicaturas, indicando al oyente qué tipo de proceso inferencial debe realizarse para derivar los efectos cognitivos de esas representaciones.

Carston (2000), Escandell-Vidal & Leonetti (2004) y Romero (2008) postulan una correlación entre las categorías funcionales y las categorías procedimentales. De acuerdo con esta idea, los rasgos funcionales son procesados por el módulo interpretativo como instrucciones para los mecanismos inferenciales responsables de la obtención de una hipótesis interpretativa. Lo que se postula es que los rasgos de los núcleos funcionales son procedimentales en tanto son conjuntos de instrucciones que activan procesos computacionales en la sintaxis y procesos inferenciales en el módulo interpretativo. Consideramos que las categorías de la periferia izquierda (Fin, Foc, Top y Fuerza, (Rizzi 1997), (Frascarelli & Puglielli, 2009)) son procedimentales ya que codifican instrucciones para los procesos de interpretación asociados con topicalización, focalización, fuerza ilocucionaria y actitud del hablante. Proponemos, por lo tanto, que las categorías funcionales/procedimentales constituyen la interfaz sintaxis-pragmática. De este modo, la correlación entre las CCFF y las CCPP queda establecida de la siguiente forma:

> D actúa en la asignación de referente y desambiguación, C en la desambiguación si consideramos que permite interpretar la fuerza ilocutoria, T, como deíctico, en la saturación y asignación de referencia temporal, v en el ajuste conceptual dado que determina las relaciones que se establecen entre los conceptos: agente, paciente, locación, etc. (Romero 2007: 4).

Tabla: Categorías Funcionales y Procedimentales

CCFF/CCPP	**Instrucciones**	**Rasgos***
Complementante	Interpretar la fuerza ilocucionaria y la actitud del hablante del enunciado	[+/- wh]
Tópico	Enfatizar elementos presentes en el discurso previo	[+given]
	Interpretar el segmento como tema (estructura informativa)	[aboutness]
Foco	Enfatizar elemento contrastivamente	[+contrast]
		[+foc]
	Interpretar segmento como información nueva	[+new]

Sabemos, además, que la sintaxis computa la información cíclicamente, concentrándose en espacios de trabajo locales, denominados *fases*, que están determinados por ciertas categorías funcionales; i.e. D, v y C. Las fases permiten a la sintaxis reducir el coste computacional: la Condición de Impenetrabilidad de Fase (Chomsky, 1999) establece que el dominio de cada fase se vuelve inaccesible a la computación luego de ser transferido. De esta forma, la sintaxis opera "olvidando" estadios de la derivación que ya han sido procesados (Gallego, 2010).

Como vimos anteriormente, la Relevancia se define en base a la relación efecto cognitivo obtenido/ esfuerzo de procesamiento requerido; por lo tanto, la economía en la derivación sintáctica es fundamental a la interfaz sintaxis-pragmática: la reducción del coste computacional en la sintaxis se traduce en una reducción del esfuerzo de procesamiento requerido en el módulo interpretativo, que opera con la información de las fases para la obtención de las representaciones.

* Tomamos la especificación de los rasgos de la periferia izquierda de M. Frascarelli (2012).

ISBN 978-987-4019-61-5

4. La interfaz sintaxis-pragmática: Las categorías de la periferia izquierda

Nuestro objetivo es mostrar que los fenómenos atribuidos al uso de la lengua no están desligados de la sintaxis. Por el contrario, se trata de fenómenos de interfaz sintaxis- pragmática completamente caracterizables a partir del funcionamiento de la periferia izquierda.

Nuestro corpus incluye enunciados del tipo ilustrado por los diálogos detallados a continuación. Se presentan casos de expresión de la fuerza ilocucionaria, de la actitud del hablante, casos de topicalización y de focalización:

Fuerza ilocucionaria:

(1) a. Pero… ¡Señor!, ¿qué está haciendo?¡ Ese bolso no es suyo! □ Exclamativa

b. Callate la boca y rajá de acá. □ Imperativa

(2) a. ¿Por qué capítulo vas de *Lost*? □ Interrogativa

b. Recién vi toda la primera temporada, pero es muy larga la serie… □ Declarativa

a. Bueno, pero es entretenida…A mi me gustó.

Actitud del hablante:

(3) a. ¿Pudiste ver la novela ayer?

b. ¿Vos sabés que se me cortó la luz justo a las diez?

a. ¿¡En serio!? ¡Qué mala leche! □ Valoración negativa

b. No, por suerte volvió enseguida y no se quemó nada. □ Valoración positiva

(4) a. María piensa que son todos idiotas, pero dejó a su bebé al cuidado de Julia.

b. Evidentemente, María a Julia no la considera idiota. □ Certidumbre

(5) a. Juan no quiere contarme qué pasó con el jefe el otro día.

b. Es probable que no diga nada porque seguro sale perdiendo él. □ Probabilidad

a. Con el carácter que tiene, dudo que vaya a durar mucho en ese trabajo □ Duda/incertidumbre

Topicalización (Anagnostopoulou 1997):

- Énfasis en un elemento presente en el discurso previo:

(4) a. María piensa que son todos idiotas, pero dejó a su bebé al cuidado de Julia.

b. Evidentemente, María a Julia no la considera idiota.

- CLLD(Clitic Left Dislocation) → presencia de clítico reasumptivo, dislocado a la izquierda. El elemento topicalizado se interpreta como específico.

(6) a. ¿Qué hacemos con lo de ARBA?

b. La boleta, te la dejé arriba de la mesa. De la intimación judicial, me encargo yo.

ISBN 978-987-4019-61-5

(7) a. ¡Qué pilcha! ¿Quién te viste?

b. El pantalón, me lo compré La Salada. Y la remera, en una feria americana de mi barrio.

» CLD (Contrastive Left Dislocation) → cuando el elemento se topicaliza, se asume la presencia de un conjunto del cual el elemento topicalizado es representativo (Arregi, 2003). El tópico se interpreta como inespecífico.

(8) a. ¿Vos no tomás alcohol, ¿no?

b. Cerveza no tomo. Del conjunto "bebidas alcohólicas", cerveza es lo que no tomo.

Focalización:

» Realce prosódico del elemento que quiere destacar

(9) a. ¿Dónde consiguieron el libro al final?

b. Yo me di cuenta de que lo tenía en la casa de mi hermana. María al final lo compró por internet.

(10) a. Ah, así que compraron por internet nomás

b. MARÍA compró por internet, no yo.

» Dislocación: con un cambio en el orden de las palabras (la posición inicial puede señalar que un referente es foco de atención):

(4) a. María piensa que son todos idiotas, pero dejó a su bebé al cuidado de Julia.

b. Evidentemente, María a Julia no la considera idiota.

(11) a. ¿Qué le compraste para el cumpleaños?

b. Una billetera de cuero.

a. ¡Pero tiene como mil cinturones!

b. Una billetera, le compré, no cinturón.

(12) a. ¿Sacaste la basura?

b. Uh… Perdón, colgué.

a. Tres veces te lo pedí hoy. ¡Tres!

» Adverbio de foco:

(13) a. ¡Qué sorpresa! Pensé que no podías venir.

b. ¿Quién dijo eso?

a. María… Incluso me dijo que me avisaba ella porque vos estabas demasiado ocupada.

» Estructura sintáctica focal

ISBN 978-987-4019-61-5

(14) a. Che, ni ganas de ir a la fiesta, ¿no?

b. Si hay algo que no tengo ganas de hacer hoy es salir.

Partimos de (4b) como representativo de instancias de focalización, topicalización, fuerza ilocucionaria y actitud del hablante. El análisis se abordará explicitando la derivación sintáctica y los procesos interpretativos.

4.1 La Sintaxis

En la sintaxis, la derivación de la oración procede por fases, como explicitamos anteriormente. Las operaciones de cotejo y valuado de rasgos y el ensamble de los distintos constituyentes en posiciones temáticas se realizan en la fase determinada por v. En un primer momento de la derivación, por lo tanto, se proyectan las posiciones argumentales del verbo "considerar", y se ensamblan los constituyentes [Julia idiota] y "María" en [Compl, SV] y [Esp, SV], respectivamente. A continuación, "Julia" asciende a [Esp, Sv] para cotejar caso acusativo mediante la inserción de la P "a", el verbo y "María" ascienden a Flex (motivados por el cotejo de rasgos de tiempo y caso, respectivamente).

Hasta aquí, se ha obtenido una fase (correspondiente al núcleo v). Al ensamblarse Flex, se saturan las variables temporales y aspectuales con información del contexto compartido por H[ablante] y O[yente]. En el módulo interpretativo, esta representación será leída y procesada como una **explicatura proposicional**.

Es importante mencionar que las variables temporales y aspectuales se originan en la sintaxis y, en términos interpretativos, operan como restricciones contextuales sobre los aspectos del significado que quedan determinados pragmáticamente (Carston 2000). Es decir, no es acertado establecer una correspondencia entre la fase de v y la obtención de la explicatura proposicional, ya que ésta se conformará una vez saturada la variable Flex. Según Carston, la explicatura de nivel proposicional es aquella a la que pueden aplicarse las condiciones veritativas del enunciado pero que, lejos de estar completamente controlada por las restricciones lingüísticas, constituye un híbrido lingüístico-pragmático. Es decir que las condiciones veritativas no se desprenden exclusivamente de los requerimientos de la gramática, sino que son determinadas también a un nivel pragmático:

> A level of communicated assumptions that are neither entirely controlled by linguistic semantics (logical form) nor are merely conversational implicatures; Recanati and Travis share with relevance theorists the view that this linguistic/pragmatic hybrid is what constitutes the truth-conditional content of the utterance (Carston, 2000:13).

Es fundamental, por lo tanto, no perder de vista la discusión respecto del status de Flex como núcleo de fase: si Flex no determina una fase, no podemos postular un paralelismo estricto en la obtención de fases sintácticas y fases interpretativas, ya que la explicatura proposicional se obtendría una vez ensamblado el núcleo Flex que es posterior a v, que sí constituye una fase.

Consideramos entonces que Flex es uno de los elementos sintácticos que deben saturarse en el módulo interpretativo. Entendemos por "saturación" el proceso por el cual se valúa una variable lingüística con información contextual para cumplir requisitos gramaticales: "Linguistic Direction Principle: A pragmatically determined aspect of meaning is part of what is said iff its contextual determination is triggered by the grammar, that is, if the sentence itself sets up a slot to be contextually filled" (Carston 2000: 17).

En el ejemplo que estamos analizando, la periferia izquierda se activa (se "proyecta") por la presencia de rasgos [+TOP] y [+FOC] en los constituyentes "María" y "A Julia". Se ensambla el SP "a Julia" en Fin con realización fonológica expresa en el clítico "la"[1]. Los núcleos Top y Foc entran en relación de concordancia con cada uno de los constituyentes, que ascienden a [Esp, STop] y [Esp, SFoc] para cotejar los rasgos.

"A Julia" se ensambla en [Esp, SFoc] y "María" en [Esp, STop]. Cada constituyente deja una copia en su lugar de extracción.

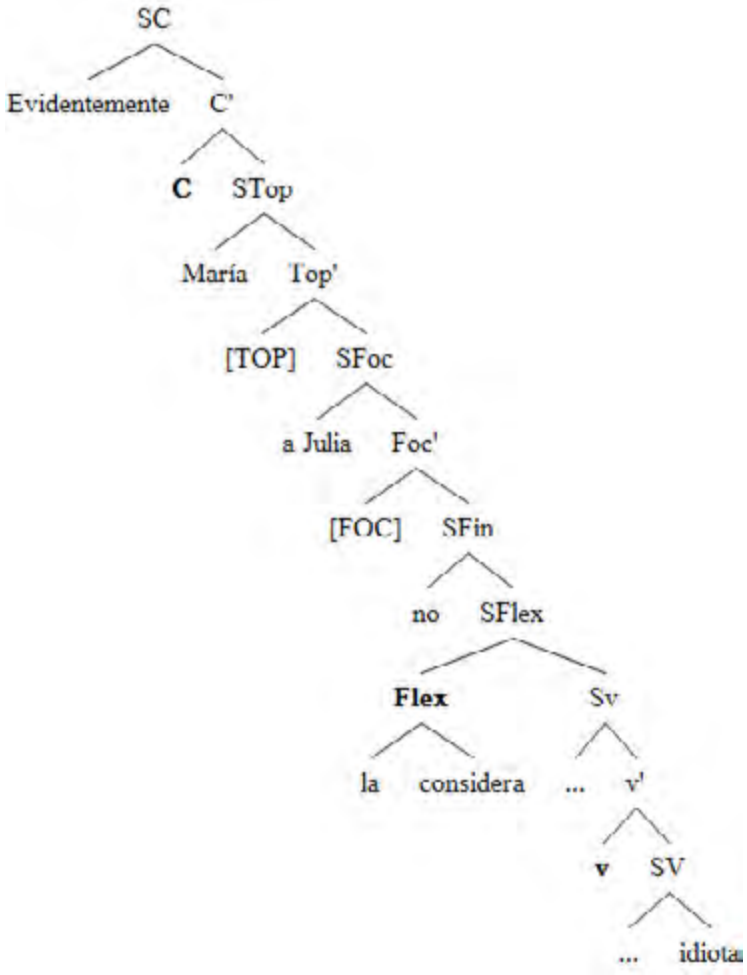
1. "El clítico es la realización de los rasgos de persona, número y género (es decir, los rasgos phi) del constituyente focalizado, que permanecerían en la posición original" (Elordietaa & Irurtzuna 2013).

ISBN 978-987-4019-61-5

Por último, el adverbio "evidentemente" se ensambla en [Esp, SC]. En el momento que se realizan los ensambles en la periferia izquierda, en el módulo interpretativo, simultáneamente, se deriva la **explicatura de nivel superior**.

Las estructura de (4b) puede esbozarse de la siguiente forma:

Imagen 1. Esbozo de la estrucura de (1b)



4.2 La Pragmática

Si bien el objetivo de nuestro trabajo es explicar ciertos fenómenos relativos a la periferia izquierda, consideramos importante tener presente todo el proceso interpretativo del enunciado, incluyendo también la explicatura proposicional e implicaturas.

Analizaremos el proceso inferencial de interpretación pragmática de (4b):

Obtención de la explicatura proposicional:

- Se decodifica la información lingüística, es decir, las entradas léxicas y enciclopédicas (de "María", "Julia", "considerar", "idiota") para asignar una representación semántica de la oración ("María no considera a Julia idiota").
- Se desambiguan (ajuste conceptual) los conceptos polisémicos (homógrafos y homófonos) en caso de que se encuentren presentes en el enunciado. En este caso, se ajusta conceptualmente el término "idiota" como persona incapaz (y no como persona que tiene problemas mentales)
- Se aflojan o enriquecen los conceptos.
- Se asigna la referencia y las relaciones temáticas entre los participantes del evento verbal. Estos procesos están determinados por las restricciones sintácticas de D y v

ISBN 978-987-4019-61-5

como núcleos de fase.
» Se saturan las variables temporales y aspectuales con información del contexto compartido por H y O.

Explicatura proposicional [FP]: X (≠ de H y O) no considera a Y idiota.
Obtención de la explicatura de nivel superior:
Los núcleos de la periferia izquierda proporcionan las instrucciones de procesamiento para relacionar la explicatura proposicional con la fuerza ilocucionaria y con una plausible evaluación del hablante y cierta estructura informativa.

Foc proporciona las instrucciones de procesamiento para establecer que [a Julia] se representa como información nueva en el contexto del curso de la conversación de H y O; el orden marcado por la presencia de Top codifica las instrucciones para establecer la inferencia de que [María] es un tema/persona ya mencionado en la conversación, al contrario de lo que sucede con [a Julia]. Finalmente, C (Fuerza) proporciona las instrucciones para inferir que de H es una declaración y que, además, H evalúa FP como algo "evidente".

Explicatura de nivel superior: El H asevera que FP y considera evidente FP.
A partir de:
» Entradas enciclopédicas
» Co-texto
» Contexto de situación
» Contexto compartido
» Explicaturas

Se obtienen las siguientes implicaturas:

a) H y O conocen a X y acuerdan en que X considera idiotas a todas las personas.

b) Aun así X ha dejado a cargo del cuidado de su bebé a Y.

c) H y O saben que el cuidado de un bebé es algo muy importante y que nadie dejaría a un idiota hacerlo.

d) H ha hecho mutuamente manifiestos los supuestos a, b y c.

e) H considera (mediante los supuestos a, b y c) que si X ha dejado a cargo a Y de su bebé es porque X no considera a Y una idiota.

f) H considera que (e) es evidente porque se sigue de los supuestos a, b y c.

g) H sabe que al hacer mutuamente manifiestos los supuestos anteriores, el O piensa que el hecho de que X no considera idiota a Y es evidente, o bien que no lo pensaba así antes pero que compartirá la misma apreciación del hecho que H.

5. Conclusiones

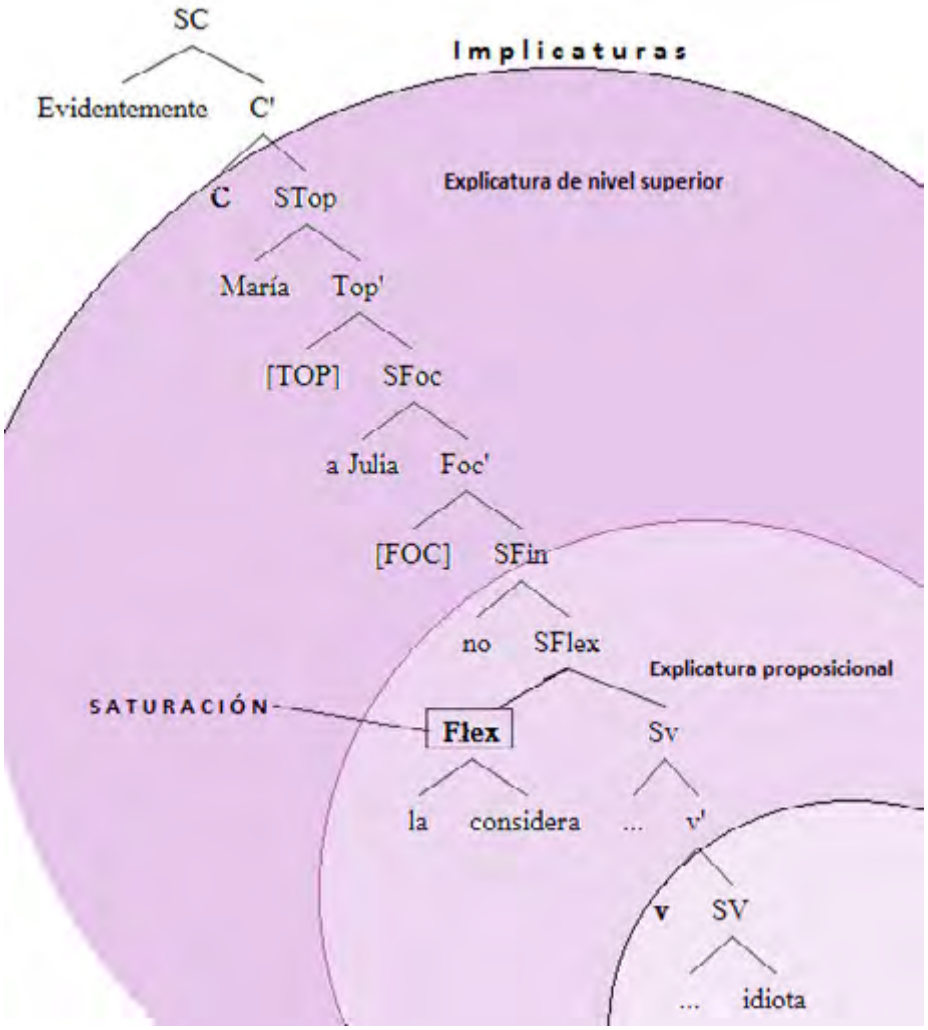
Hemos mostrado que la topicalización, la focalización, la expresión de la fuerza ilocucionaria y de la actitud del H no son fenómenos ajenos a la estructura oracional. Por el contrario, se explican a partir de la interfaz sintaxis-pragmática: motivan la proyección de la periferia izquierda. A partir de la idea de que existe una correlación entre las categorías funcionales y las procedimentales, postulamos que los núcleos de la periferia izquierda son procedimentales. Por lo tanto, la proyección de la periferia izquierda en la sintaxis representa al módulo interpretativo instrucciones de procesamiento que

ISBN 978-987-4019-61-5

permiten asignarle al enunciado cierta estructura informativa (Top/Foc), cierta fuerza ilocucionaria y cierta actitud por parte del H (C/Fuerza).

Consideramos plausible esquematizar esta correspondencia entre los módulos de la siguiente forma:

Imagen 2. Paralelismo entre sintaxis y módulo interpretativo



No obstante, y para continuar con esta línea de investigación, quedan por resolver algunas cuestiones:

- El dudoso status de Flex como núcleo de fase y las consideraciones de Carston y otros respecto de ciertos aspectos gramaticales del significado que requieren saturación contextual, nos lleva a pensar que tal vez es precisamente la condición de hibridez de Flex lo que dificulta su caracterización sintáctica.
- El hecho de que ciertas etapas de la interpretación de enunciados se correspondan en parte con fases en la derivación sintáctica nos hace preguntarnos si el módulo interpretativo opera derivacionalmente. Si así fuera, ¿existen fases interpretativas análogas y correspondientes a las sintácticas?
- De no ser así, queda por definir cómo se relacionan los módulos en sentido estricto y cuál es la naturaleza de los procesos interpretativos.

Referencias bibliográficas

- Anagnostopoulou, E. (1997). "Clitic left dislocation and contrastive left dislocation". En Anagnostopoulou, E. H van Riemsdijk & F. Zwarts (eds.). *Materials on Left Dislocation*. Amsterdam: John Benjamins.

ISBN 978-987-4019-61-5

» Arregi, K. (2003). "Clitic left dislocation is contrastive focus", *U. Penn Working Papers in Linguistics: Proceedings of the 26th Annual Penn Linguistics Colloquium*, Vol. 9 (1).
» Carston, R. (2000). "Explicature and semantics." *UCL Working Papers in Linguistics 12.* 1-44.
» Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press.
» Chomsky, N. (1999). "Derivation by Phase". Manuscrito electrónico publicado por la Un. de Maryland con comentarios de J. Uriagereka.
» Elordietaa, G. & A Irurtzuna. (2013). "Movimiento y Prosodia". En J.M. Brucart & A.J. Gallego (eds.). *El movimiento de constituyentes*. Madrid: Visor.
» Frascarelli, M. (2012). "The interpretation of discourse categories: Cartography for a crash-proof syntax". *Enjoy Linguistics! Papers offered to Luigi Rizzi on the occasion of his 60th birthday. CISCL, Siena.*
» Frascarelli, M. & A. Puglielli. (2009). "Information structure in Somali: Evidence from the syntax-phonology interface". *Brill's Annual of Afroasiatic Languages and Linguistics,* 1. 146-175.
» Gallego, Ángel J. (2010). *Phase Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
» Leonetti, M. & M. V. Escandell Vidal. (2004). "Semántica conceptual / Semántica procedimental". *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid: Arco.
» Rizzi, L. (1997). "The Fine Structure of the Left Periphery". En: Haegemann, L. *Elements of grammar: handbook in generative syntax*. Dordrecht: Kluwer. 281-337.
» Romero, D. (2007). "El v (verbo ligero) como categoría procedimental." Presentado en la Jornada sobre Teorías del lenguaje, FAHCE – UNLP.
» Romero, D. (2008). "Fases en la derivación y categorías procedimentales". Presentado en el XI Congreso de la SAL, UNL.
» Sperber, D. & D. Wilson (1986). *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell.

ISBN 978-987-4019-61-5

EL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO. RELACIONES CON EL REGISTRO FORMAL Y PRESTIGIO ENCUBIERTO

ARISPE, Agustín / Universidad de Buenos Aires

CHALIAN, Marisol / Universidad de Buenos Aires

ESTÉVEZ BEJO, María Florencia / Universidad de Buenos Aires

Área: Análisis del Discurso, Sociolingüística

» *Palabras clave: pretérito perfecto compuesto, prestigio encubierto, registro formal, lenguaje en uso, marcador, indicador.*

Resumen

A partir del interés producido por el uso de la alternancia de tiempos verbales en el dialecto rioplatense, nos hemos interesado por el funcionamiento del tiempo Pretérito Perfecto Compuesto en dicha variedad en relación con las clasificaciones de marcador e indicador propuestas por J.K. Chambers y P.J. Trudgill (Chambers & Trudgill 2004). A tales fines, hemos estudiado la alternancia en la representación del uso del Pretérito Perfecto Compuesto con la del uso del Pretérito Perfecto Simple para reconocer si se puede relacionar dichas sucesiones a una variación de registro, según la entiende Mark Hallliday: "…se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación" (Halliday 1982: 46).

La hipótesis de la cual hemos partido está basada en la presuposición de la existencia de una relación entre la representación del uso del Pretérito Perfecto Compuesto y el Registro Formal, articulando esta relación con la noción de Chambers y Trudgill sobre marcadores e indicadores para comprobar que existe una variación en la representación estilística sistemática que es asociable a un tipo de registro favorecido por la situación comunicativa imperante.

Para demostrar nuestra hipótesis hemos realizado un trabajo de campo a partir de una encuesta que releva representaciones sociales del uso de la variedad rioplatense y que propone diferentes niveles de registros y situaciones comunicacionales hipotéticas. Al mismo tiempo, divide la representación de la propia habla de aquella representación del otro. Esto ha sido útil para comprobar qué tipo de representaciones sobre el uso hacen los hablantes bonaerenses en relación a ambos tiempos verbales. Las encuestas fueron realizadas a hombres y mujeres de entre 18 y 30 años, residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires.

1. Introducción

A partir de la discusión que tuvo lugar en las clases prácticas de la materia "Dialectología hispanoamericana" nos hemos interesado por el funcionamiento del tiempo pretérito perfecto compuesto (de ahora en más PPC) en la variedad rioplatense en relación con las clasificaciones de marcador e indicador propuestas por Chambers y Trudgill en *La Dialectología*.

A tales fines, nos interesa contraponer el uso de PPC con el del pretérito perfecto simple (de ahora en más PPS) para saber si se puede relacionar la alternancia a una variación de registro. Por ello, la hipótesis que trabajaremos será la de la existencia de una relación entre el uso del PPC y el registro formal.

ISBN 978-987-4019-61-5

El primer apartado comienza presentando el marco teórico en el que nos hemos basado para realizar el trabajo. De allí hemos tomado determinados conceptos por considerarlos útiles a los fines del presente estudio.

En segundo lugar presentamos la metodología empleada, apartado que dividimos en dos partes: una primera donde nos centramos en la encuesta realizada a los hablantes y en una segunda en la que hacemos hincapié en los problemas que presentó dicha encuesta a la hora de ser resuelta.

El tercer punto del trabajo se centra en el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo a los fines de comprobar o refutar la hipótesis con la que nos manejaremos en el presente documento.

Por último, expondremos la conclusión a la que hemos llegado luego de haber considerado todos los puntos anteriormente mencionados.

2. Marco teórico

En este apartado, definimos registro, basándonos en la propuesta teórica de M.A.K. Halliday. Asimismo, definiremos la noción de "marcador", "indicador" y "prestigio encubierto" según la concepción teórica de Chambers y Trudgill expuesta *en La Dialectología*.

2.1 Registro y adecuación

Según Halliday, el registro "se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación" (Halliday 1982: 46) Por esta razón, el registro, por su asociación al contexto, nos permite realizar una predicción sobre la forma que producirá el hablante: "dado que conocemos la situación del contexto social de utilización del lenguaje, podemos predecir mucho del lenguaje que se producirá, con posibilidad razonable de estar en lo cierto" (Halliday 1982: 47).

La elección de un determinado registro, según Halliday, se encuentra relacionada con el fenómeno de la adecuación. Esto quiere decir que el lenguaje elegido por los hablantes engloba "un conjunto de recursos de comportamiento socialmente contextualizados, un 'potencial de significado' ligado a situaciones de uso" (Halliday 1984: 49). La adecuación del registro al contexto resulta ser un instrumento esencial para el hablante a la hora de significar.

2.2 Marcadores e indicadores

Para definir el papel del pretérito compuesto en el habla, debemos comprender a qué hacemos referencia cuando utilizamos los términos "marcador" e "indicador". Como bien señalan Chambers y Trudgill, las variables que "sufren variaciones estilísticas además de variaciones de clase, sexo y/o edad" serán denominadas marcadores. En contraposición, aquellas que "no conllevan una variación estilística sistemática" (Chambers & Trudgill 2004: 117) serán denominadas marcadores. A partir de estas definiciones, es posible concebir que

> si una variable es meramente un indicador en una comunidad de habla concreta, juega entonces un papel menos importante para caracterizar diferencias de clase en esa comunidad de lo que hace una variable que es un marcador. En otras palabras, los hablantes parecen ser menos conscientes de la variable que es indicador que de la que es marcador (Chambers & Trudgill 2004: 117)

2.3 Prestigio encubierto

La variación estilística nos permite acercarnos a la noción de "prestigio encubierto". Fasold explica el fenómeno de *prestigio encubierto* desarrollado por Trudgill en su investigación realizada en Norwich. Lo propuesto por Trudgill permitía registrar que

> (…) era posible para un hablante *sobre*informar el uso de una variante favorecida (afirmando que era típico de su habla cuando en realidad la usaba menos de la mitad del tiempo durante la entrevista),

ISBN 978-987-4019-61-5

> *sub*informar el uso (afirmando no usar una variante favorecida que en realidad estaba siendo usada más de la mitad del tiempo) o informar precisamente el uso (afirmando usar una variante favorecida que realmente era cuando se la utilizaba menos de la mitad del tiempo) (Fasold 1998: 135-136).

Chambers y Trudgill consideran, entonces, al fenómeno de la *sub*información como un conflicto entre la forma que el hablante sostiene que enuncia y aquella que es considerada prestigiosa. Esta tensión es denominada prestigio encubierto: los hablantes dicen usar formas que realmente creen que usan pero no son las formas que se registran en el uso efectivo.

Fasold, por otra parte, también considera la *sobre*información como un fenómeno de prestigio encubierto porque las personas que "sobreinforman se presentan a sí mismas como utilizando una forma que no usan verdaderamente [...] por ende el tipo de 'prestigio' que surge de esta conducta es 'encubierta'." (Fasold 1998: 136). La posibilidad de registrar el fenómeno del prestigio encubierto se hará posible y evidente "sólo cuando a los hablante se les pregunta qué *creen* que dicen."(Fasold 1998: 136)

2.4 Los usos normativos del pretérito

La Nueva gramática de la lengua española define "tiempo verbal" como la categoría de orden gramatical que permite ubicar los sucesos de acuerdo con el momento en que se enuncian. De esta forma, lo que se requiere es que el hablante identifique un determinado intervalo temporal.

Retomando la palabra de Andrés Bello se hace hincapié en un término que él usa para referirse al PPC que es "antepresente". Esto indica la anterioridad de la situación a la que se hace referencia en relación con un punto específico situado en el presente. El PPC se usa para referir ciertas situaciones pretéritas que tienen lugar en un intervalo que comienza en algún momento no específico del pasado y se prolongan hasta el momento en el que el hablante hace su enunciado.

Por otro lado, la *Nueva gramática* aclara que existe, además de la "interpretación de antepresente", una segunda interpretación que es la "perfectiva". En este caso el uso del PPC adquiere el mismo significado que el uso del PPS[1].

Acerca del PPS dice que es utilizado cuando se quiere localizar una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento de la enunciación. El uso de este tiempo verbal indica que la acción está terminada y que no sigue en el presente.

Con respecto al uso de ambos tiempos la *Nueva gramática* aclara que en Chile y en gran parte de Argentina (con excepción del territorio que comprendido desde Tucumán hasta la frontera con Bolivia y del correspondiente a la región central, especialmente el noroeste de Córdoba) y parte de España (en el noroeste y las Islas Canarias) el PPS sustituye al PPC. En un apartado se retoma la diferencia entre un tiempo absoluto y uno relativo:

> (...) del hecho de que CANTÉ sea un tiempo absoluto y HE CANTADO sea un tiempo relativo se sigue buena parte de los hechos que afectan al empleo de esos tiempos, ya que el vínculo que el pretérito perfecto posee con el presente determina que solo con HE CANTADO las situaciones pretéritas se muestren como parte de un intervalo que contiene el momento de la enunciación. En CANTÉ, por el contrario, no se establece ninguna conexión entre la acción que se menciona y el presente. (RAE 2010: 23.5.2)

Por otra parte, María Marta García Negroni en *Escribir en Español: Claves para una corrección de estilo* afirma que

> (...) en la norma culta del español de América, así como en León, Galicia, Asturias y Canarias, esta oposición [entre pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto] se neutraliza a favor del perfecto simple (Gracía Negroni 2011: 365).

1. El ejemplo que aparece citado en la *Nueva Gramática* es "ha muerto" que se equipararía con el significado "murió". Aclara, por otra parte, que el uso de "ha muerto" es característico del español boliviano.

ISBN 978-987-4019-61-5

De todas maneras, la neutralización no significa que los hablantes no usen el PPC. Según García Negroni, el PPC posee un uso frecuente en, por ejemplo, el discurso académico. Los ejemplos presentados en *Escribir en Español: Claves para una corrección de estilo* son

> La clase pasada, nos hemos ocupado de la distinción Historia/Discurso, tal como la presenta Benveniste en su texto de 1966.
>
> En el capítulo anterior, hemos analizado la correlación de los tiempos en el español. En este, nos ocuparemos de…

Igualmente, "es frecuente en contextos en los que se quiere mostrar una oposición entre dos pasados, uno sin relación con el presente (el PPS) y otro, en su vínculo subjetivo con el hoy hablante. […]" (García Negroni 2011: 366). Aquí también se señala que el PPC es

> (…) frecuente cuando se enuncia un hecho pasado, alejado del momento de enunciación, pero que, por tratarse de experiencias vividas por el hablante, este desea marcar como próximo. Y es que el PPC, a diferencia del PPS, insiste en la vigencia de la pertinencia subjetiva que, para el sujeto de la enunciación, tiene la acción denotada por el verbo (García Negroni, 1999). (García Negroni 2011: 366)

De todas maneras, Negroni señala que la aparición del PPC no es exigida por la norma culta del español americano, sino que el uso del PPS es también correcto y estándar.

3. Metodología

3.1 Encuestas

La herramienta que hemos seleccionado para relevar los datos sobre las representaciones de los hablantes es la encuesta. La encuesta que hemos confeccionado y que está en el anexo de este trabajo, intenta relevar dos informaciones principales: por un lado, si la variable que estamos analizando funciona como marcador dentro de la representación que el hablante tiene de su propia lengua; y por el otro, si hay prestigio encubierto en el total de las encuestas o en la división de grupos en relación al género.

Para lo primero, hemos ideado una encuesta que propone un contexto situacional que nos permite relacionar el uso de las variables con un registro determinado. Los contextos situacionales están configurados en cuatro niveles de gradación de formalidad, desde una situación más formal (+/+F) hasta una situación más informal (-/- F). Para el relevamiento del prestigio encubierto, hemos configurado la encuesta de tal manera que el encuestado deba responder sobre la representación de su propio uso de la lengua tanto como del uso del otro. A tales efectos, hemos desdoblado los casilleros de respuestas dividiendo "lo que usted diría" de lo que dice el interlocutor afectado en cada escena (un taxista, un amigo, un empleador, un verdulero).

Por último, hemos propuesto que las opciones consistan en la elección entre dos variantes, las cuales son expresiones con usos de PPC y PPS. Hemos elegido esta contraposición por dos motivos principales. El primero, que las mayorías de las gramáticas, y particularmente las que trabajamos en este documento, marcan una estrecha relación gramatical entre ambos tiempos verbales. El segundo, que dichas gramáticas también registran una alternancia en el uso de ambos tiempos en tanto que uno puede ser reemplazado por el otro sin afectar el contenido semántico de las proposiciones.

Las encuestas, asimismo, fueron realizadas a personas de ambos géneros, habitantes del Área Metropolitana Buenos Aires, en el rango etario de 17 a 30 años de edad. Los datos relevados de cada encuestado son, por tanto: el lugar de residencia, la edad y el género.

ISBN 978-987-4019-61-5

3.2 Problemáticas surgidas de la puesta en práctica de las encuestas

Nos interesa tratar algunas de las problemáticas surgidas de la puesta en práctica de las encuestas a fin de generar los recaudos pertinentes con los que deberán ser leídos los resultados del presente trabajo.

3.2.1 Problemática de la situación formal

Algunos de los encuestados nos han planteado, en momentos posteriores a la entrevista, que el nivel máximo de formalidad propuesto por la encuesta no era el suficiente como para conducir al uso del PPC. Es decir, algunos de los encuestados admitieron registrar el uso del PPC pero consideraron que los niveles de formalidad de la encuesta no fueron suficientes como para hacer esperable dicho uso. Por ello la encuesta puede estar dejando de registrar usos de PPC relacionados con la idea de registro formal.

3.2.2 Problemática con la comprensión de la consigna

Algunos de los encuestados han presentado dificultades en la comprensión de la consigna en relación a la alternancia de los pretéritos. Es decir que tuvieron problemas para entender cuál era la lógica de completamiento de las encuestas. La mayoría de estos obstáculos, sin embargo, se han resuelto al proponer la consigna oralmente dando indicaciones más específicas en el caso de ser necesario.

3.2.3 Problema de la veracidad de las consignas

La descripción de ciertos contextos propuestos no se condice con la experiencia personal que estas personas han tenido en dichos contextos. Por ejemplo, la situación (+/+ F) (la entrevista de trabajo) resultó inverosímil para algunos encuestados que consideran que la situación es menos formal o que se plantea generalmente en otros tiempos verbales como el presente.

3.2.4 Problemática de la paradoja del observador

El problema de la paradoja del observador es un tema ampliamente desarrollado. En nuestro caso, podemos agregar que los encuestados tuvieron una tendencia algo marcada a esperar una devolución sobre la corrección de sus respuestas; es decir, saber “si hablamos bien o mal”, lo que nos ha hecho suponer que alguna de las opciones elegidas por los hablantes han estado motivadas por dicho preconcepto. Aun así, se ha tratado de aclarar, las veces que se hizo posible, que la encuesta no estaba dirigida a registrar un uso correcto de la normativa sino un uso corriente. También fue aclarado en reiteradas oportunidades que ninguna de las opciones propuestas era agramatical.

3.2.5 Problema del cruce de variables

Otro problema que detectamos fue la imposibilidad que se evidencia en la estructura de la encuesta para poder relevar si, efectivamente, el hablante hace elección de una opción por su relación con el registro formal, o hubo otras variables que intervinieron en la elección, como ser la aspectualidad del tiempo.

3.2.6 Problema la variable regional

Algunos encuestados nos han planteado una problemática del uso del compuesto en relación a una variable regional. En el caso de la situación de la verdulería (-/+ F) algunos encuestados han apreciado que muchas de las verdulerías están atendidas por personas de origen boliviano que registran un uso del PPC mucho más difundido que el de la variable rioplatense.

4. Análisis de los resultados

A partir de los datos relevados mediante el trabajo de campo, podemos observar que, efectivamente, existe una mayor aparición del PPC en la situación que propusimos como más formal (+/+F). De un total de 90 encuestas realizadas, en dicha situación se registró en total un 62,30% de usos de PPC en el habla del otro. De todas las categorías presentadas, ésta es la única en la que se registra una

ISBN 978-987-4019-61-5

elección mayoritaria de PPC. En el resto de las encuestas se registra una manifestación minoritaria del PPC, tanto en el habla propia como en el habla del otro, que ronda entre el 6,70% y el 35,60%.

Si observamos detenidamente los empleos del PPC, podemos observar que el segundo mayor uso (35,60%) se registra en las situación (-/-F). Este dato parece entrar en contradicción con la idea que plantea nuestra hipótesis de que el nivel de formalidad condicionará la elección del tiempo verbal. Sin embargo, podemos señalar que esta utilización del pretérito se encuentra relacionado con la información aspectual del verbo: el tiempo verbal señala una acción inacabada, que todavía tiene un resto en el presente. Es decir, no se vio y no se ha visto hasta el momento de la enunciación "un jugador tan malo como ese". [2]

De todas maneras, consideramos que en el uso mayoritario del PPC la motivación principal no es la aspectualidad del verbo, sino la formalidad de la situación. Resulta difícil considerar que la única categoría que posee mayor frecuencia de aparición del PPC esté únicamente motivada la aspectualidad ya que esta es la única que registra un uso mayoritario de dicho tiempo. Es decir, si el punto a considerar fuese este, los resultados probablemente hubieran sido iguales a los de las otras categorías, léase, una frecuencia mayor del PPS. [3]

En relación con esto, también podemos observar que la aparición minoritaria del PPC se da también en la situación (-/-F), en el habla del otro. Esto nos permite reafirmar la relación que posee la formalidad (o informalidad) con el uso del PPC. En consonancia, el siguiente número minoritario de apariciones se registra en la situación (-/+F) en el habla del "otro" que, efectivamente, es, en orden de formalidad, la situación menos formal luego de (-/-F).

Al margen de esto, registramos que los usos minoritarios del PPC no tienen grandes diferencias porcentuales entre sí, a pesar de la existencia de una diferencia de casi 30 puntos entre el porcentaje de mayor y de menor aparición. Asimismo, no encontramos ningún caso en el que la diferencia porcentual entre el PPC y el PPS sea lo suficientemente pequeña como para generar ambigüedad al momento de definirnos por alguna de las dos variantes.

Dada una serie de problemáticas, que ya hemos expuesto, surgidas de la primera aproximación al campo hemos realizado una serie de ajustes a las encuestas en tanto su estructura como también en la distribución geográfica de los encuestados. Esto, con el fin de lograr una muestra más homogénea y al mismo tiempo con el fin de poder plantear una encuesta que ofrezca una distinción más clara en la diferencia de registros.

Luego de tales ajustes debemos hacer las siguientes aclaraciones:

> La primera es que en la situación (+/+F) en el habla del otro, la brecha entre el uso del PPC (51%) y del PPS (49%) se redujo considerablemente, por lo que encontramos más problemático sostener el predominio de una de las dos variantes. De la misma manera, la diferencia con la situación (-/-F), en el habla propia, en el uso del PPC (42%) también es muy reducida.
>
> Sin embargo, en la situación (-/- F) podemos reafirmar la intervención de la cuestión de la aspectualidad del verbo ya que se vuelve a presentar nuevamente como la segunda opción de aparición mayoritaria de PPC en el habla propia y con una diferencia en el uso del PCC en el habla del otro (7%) muy significativa, lo que volvería irrelevantes las diferencias entre (+/+F) y (-/-F).

Prestigio encubierto			
Cantidad			
	Femenino	Masculino	Total
Encuestas con respuestas mixtas	41	30	71
Encuestas con respuestas simples	6	13	19
Total de encuestas	47	43	90

Al mismo tiempo podemos pensar que existe cierto nivel de subinformación cuando contraponemos en los resultados de la situación (+/+ F) la diferencia que existe en aparciones de PPC en el habla

2. Aquí se cumpliría lo propuesto por el DRAE y García Negroni sobre la aparición del PPC: este permite una relación entre el hecho pasado y el presente que no es presentada por el PPS. Es decir, se ilustra un vínculo subjetivo entre ese pasado y el hablante.

3. Esto quiere decir que si no nos remitimos únicamente a la aspectualidad, estos datos nos permiten retomar el concepto de *registro* y *adecuación* de Halliday. En el contexto entrevista, un contexto social generado por la cultura y propuesto como un marco de mayor formalidad, los hablantes tienden a esperar una adecuación lingüística que involucra la utilización del tiempo compuesto, el cual asocian a un registro más elevado.

ISBN 978-987-4019-61-5

propia y en el habla del otro. Esta diferencia que existe entre lo que el hablante reconoce usar y lo que el hablante reconoce en el otro nos puede indicar que el PPS está funcionando como variable de prestigio encubierto.

4.1 Prestigio encubierto

Para relevar el prestigio encubierto, hemos desplegado los datos de dos maneras distintas: primero, relevar la diferencia existente entre los resultados de las encuestas en relación a los géneros; segundo, hacer hincapié en aquellas encuestas que presentan niveles y *subinformación* o *sobreinformación*. [4]

4.1.1 Subinformación en relación a los géneros

Dentro de esta categoría, no hemos encontrado ninguna oposición significativa que nos permita afirmar la existencia de prestigio encubierto en relación al género salvo en la categoría (-/-F) en referencia al habla del encuestado en la que encontramos una diferencia del 10% aproximadamente entre el uso del PPC en el género femenino y el género masculino. En ese sentido, podríamos decir que, en situación de informalidad, los hombres tendrían una pequeña inclinación a mantener un nivel de prestigio encubierto relacionado con PPS. Esto se verifica cuando relevamos aquellas encuestas en las que se han producido respuestas simples, es decir, aquellas respuestas en las que el encuestado ha elegido consistentemente solo la opción PPS. Dado que registramos un uso generalizado del PPC, tomaremos aquellas encuestas en las que aparecen respuestas que sólo contienen PPS como encuestas que están subinformando y, por lo tanto, mostrando el prestigio encubierto de un grupo determinado. En este sentido, se observan encuestas de 13 hombres contra 6 mujeres, lo que significa que persiste la mayoría de hombres que subinforman como muestra el cuadro que a continuación se adjunta. Al mismo tiempo, aclaramos que el porcentaje de subinformantes que registramos es aproximadamente del 20% del total de las encuestas hechas. [5]

5. Conclusión

El estudio aquí presentado nos permite extraer las conclusiones que expondremos a continuación. Retomando nuestra hipótesis inicial que sostenía la existencia de una relación estrecha entre el uso del PPC y el registro formal, así como también que el uso del PPC se correspondía con una variante marcador y luego de haber expuesto en este estudio los pasos seguidos para probarla, hemos llegado a la conclusión de que existe para los hablantes una relación entre el uso del PPC y un contexto que exige una mayor formalidad, no en el habla propia, sino en el habla del interlocutor.

A partir de comentarios hechos por los encuestados acerca de la utilización del PPC y del PPS que han sido en su mayoría expuestos en este documento, consideramos que esta investigación puede ser ampliada en trabajos futuros, teniendo en cuenta todos aquellos obstáculos con los que nos hemos topado en la realización de esta labor y reformulando, tal vez, alguno de los pasos que hemos seguido.

Referencias bibliográficas

» Chambers, J.K. y Trudgill P. (2004). "Estructura sociolingüística e innovación lingüística". *La dialectología*. Madrid, Visor libros.

» Halliday, M.A.K. (1982). "El lenguaje y el hombre social (parte I)". *El lenguaje como semiótica social, la interpretación social del lenguaje y del significado*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

» Negroni, M. (2011). *Escribir en español: Claves para una corrección de estilo.* Buenos Aires, Santiago Arcos.

4. La caracterización "subinformación" y "sobreinformación" remite a los conceptos desarrollados anteriormente en el apartado MARCO TEÓRICO. De todas maneras, señalamos que no hay un número significativo de encuestas que ofrezcan *sobre*información de manera que podamos considerarlas como *prestigio encubierto*, en el sentido propuesto por Fasold.

5. Estos resultados reflejan la idea de prestigio encubierto que presentan Chambers y Trudgill en *La Dialectología*. De hecho, como los resultados exponen, existe una tendencia por parte de los hombres a señalar la utilización de formas lingüísticas que entran en conflicto con aquellos considerados estándares para determinada situación.

ISBN 978-987-4019-61-5

» Fasold, R. (1998). "El lenguaje y el sexo". *Sociolingüística del lenguaje.* Madrid, Docencia Buenos Aires.
» Real Academia Española (2010). "El verbo (I). Tiempo y aspecto. Aspecto léxico. Los tiempos del modo indicativo." *Nueva gramática de la lengua española,* Buenos Aires, Grupo Editorial Espasa. Apartados 23.1.1a, 23.4.1 a) y b), 23.5.1ª, 23.5.2 a) y b).

ANEXO 2

Total de encuestados

	Hombres	Mujeres	Total
Encuesta 1	43	47	90
Encuesta 2	24	35	59

Encuesta 1

1. Total de usos de las formas compuestas y las formas simples

		Porcentajes
Uso total de formas compuestas	171	23,75%
Uso total de formas simples	549	76,25%
Total de formas relevadas	720	100%

2. Total de resultados según género

			Femeninos.	Masculinos.	Total
Situación 1 (+/- F)	El otro	Compuesta	8	6	14
		Simple	39	37	76
	Usted	Compuesta	13	5	18
		Simple	34	38	72
Situación 2 (+/+ F)	El otro	Compuesta	31	25	56
		Simple	16	18	34
	Usted	Compuesta	12	14	26
		Simple	35	29	64
Situación 3 (-/- F)	El otro	Compuesta	5	1	6
		Simple	42	42	84
	Usted	Compuesta	20	12	32
		Simple	27	31	58
Situación 4 (-/+ F)	El otro	Compuesta	3	4	7
		Simple	44	39	83
	Usted	Compuesta	8	4	12
		Simple	39	39	78
Total encuestas			47	43	90

3. Registro de prestigio encubierto según género

	Femenino	Masculino	Total
Encuestas con respuestas mixtas	41	30	71
Encuestas con respuestas simples	6	13	19
Total de encuestas	47	43	90

4. Porcentaje de resultados de prestigio encubierto según género

ISBN 978-987-4019-61-5

Encuestas con respuestas mixtas	45,60%	33,20%	78,80%
Encuestas con respuestas simples	6,70%	14,50%	21,20%
Total de encuestas	52,30%	47,70%	100%

5. Porcentaje de usos de las formas según el género

			Femeninos.	Masculinos.	Total
Situación 1 (+/- F)	El otro	Compuesta	8,90%	6,70%	15,60%
		Simple	43,40%	41%	84,40%
	Usted	Compuesta	14,50%	5,60%	20%
		Simple	37,80%	42,10%	80%
Situación 2 (+/+ F)	El otro	Compuesta	34,50%	27,80%	62,30%
		Simple	17,80%	19,90%	37,70%
	Usted	Compuesta	13,40%	15,60%	28,90%
		Simple	39,90%	32,10%	71,10%
Situación 3 (-/- F)	El otro	Compuesta	5,60%	1,20%	6,70%
		Simple	46,70%	46,50%	93,30%
	Usted	Compuesta	22,30%	13,40%	35,60%
		Simple	30%	34,30%	64,40%
Situación 4 (-/+ F)	El otro	Compuesta	3,40%	4,50%	7,80%
		Simple	48,90%	43,20%	92,20%
	Usted	Compuesta	8,90%	4,50%	13,40%
		Simple	43,40%	43,20%	86,60%
Total encuestas			52,30%	47,70%	100%

Encuesta 2

1. Porcentaje de usos de las formas

			Total
Situación 1 (+/- F)	El otro	Compuesta	8,00%
		Simple	92,00%
	Usted	Compuesta	25%
		Simple	75%
Situación 2 (+/+ F)	El otro	Compuesta	51,00%
		Simple	49,00%
	Usted	Compuesta	24,00%
		Simple	76,00%
Situación 3 (-/- F)	El otro	Compuesta	7,00%
		Simple	93,00%
	Usted	Compuesta	42,00%
		Simple	58,00%
Situación 4 (-/+ F)	El otro	Compuesta	8,00%
		Simple	92,00%
	Usted	Compuesta	15,00%
		Simple	85,00%
Total encuestas			100%

Modelo de la encuesta 1

ISBN 978-987-4019-61-5

Género:
Edad:
Lugar de residencia:

Marque con una cruz dentro de las siguientes opciones la que le parece más acorde al contexto descripto.

Situación 1:

Usted toma un taxi en la calle y entabla una conversación con el taxista sobre los cortes de calles.

Avanzada la conversación el taxista dice:

Opción 1: Las calles han estado cortadas por tres días. ¡Así no se puede trabajar! ☐

Opción 2: Las calles estuvieron cortadas por tres días. ¡Así no se puede trabajar! ☐

Usted responde:

Opción 1: A mí nunca me ha pasado. Se ve que tengo suerte. ☐

Opción 2: A mí nunca me pasó. Se ve que tengo suerte. ☐

Situación 2:

Una persona es citada para una entrevista de trabajo.

La persona que realiza la entrevista dice:

Opción 1: ¿Ha tenido experiencias anteriores relacionadas a la venta? ☐

Opción 2: ¿Tuvo experiencias anteriores relacionadas a la venta? ☐

Usted responder:

Opción 1: Sí, he trabajado cuatro años como vendedor en Santa Fe. ☐

Opción 2: Sí, trabajé cuatro años como vendedor en Santa Fe. ☐

Situación 3:

Usted se junta con un amigo a comer pizza y empiezan a hablar del partido de fútbol del domingo.

Su amigo dice:

Opción 1: Yo nunca he visto un jugador tan malo como ese ☐

Opción 2: Yo nunca vi un jugador tan malo como ese. ☐

Usted responde:

Opción 1: Me ha pasado de ver jugadores malos, ¡pero como ese jamás! ☐

Opción 2: Me pasó de ver jugadores malos, ¡pero como ese jamás! ☐

ISBN 978-987-4019-61-5

Situación 4:

Usted está en la verdulería de su barrio hablando sobre el tema de los precios.

El verdulero dice:

Opción 1: ¿Ha visto cómo aumentó el morrón? ☐

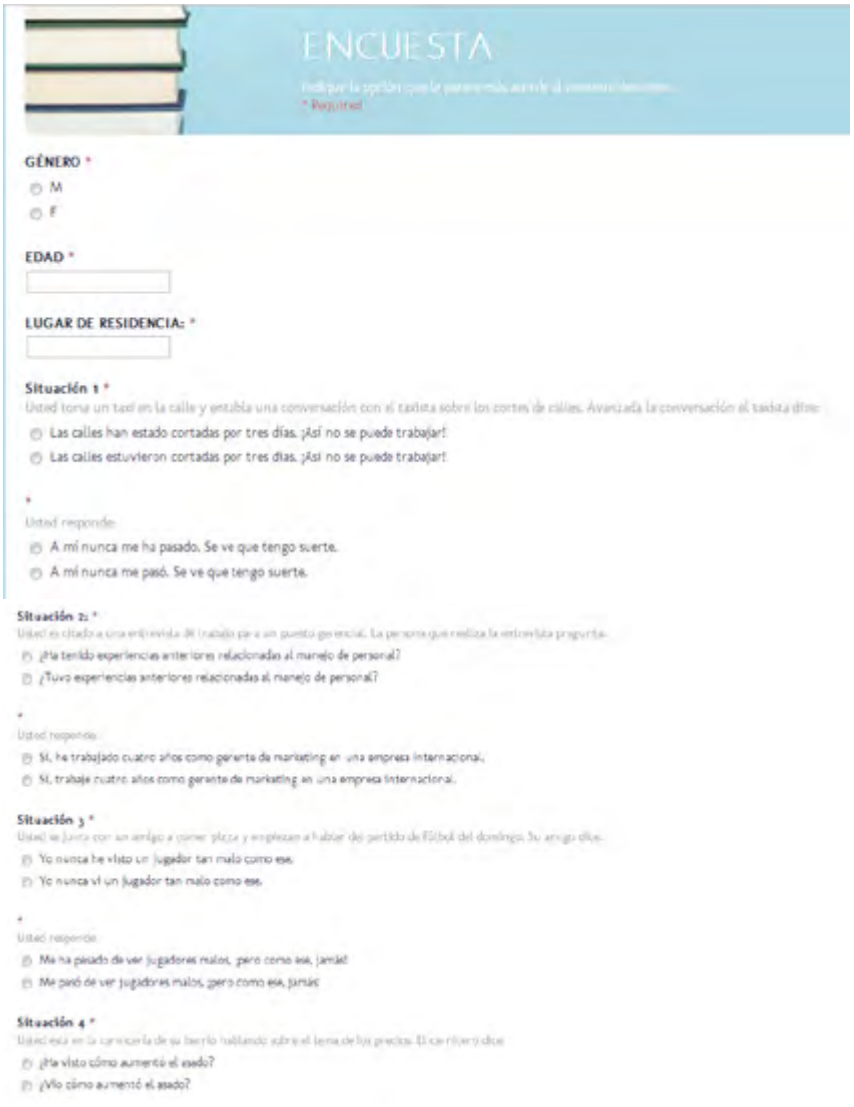
Opción 2: ¿Vio cómo aumentó el morrón? ☐

Usted responde:

Opción 1: Ni me lo diga, no sabe lo que he gastado esta semana. ☐

Opción 2: Ni me lo diga, no sabe lo que gasté esta semana. ☐

Modelo de encuesta 2



ENCUESTA

Indique la opción que le parece más acorde al [illegible]

* Required

GÉNERO *

- M
- F

EDAD *

LUGAR DE RESIDENCIA: *

Situación 1 *

Usted toma un taxi en la calle y entabla una conversación con el taxista sobre los cortes de calles. Avanzada la conversación el taxista dice:

- Las calles han estado cortadas por tres días. ¡Así no se puede trabajar!
- Las calles estuvieron cortadas por tres días. ¡Así no se puede trabajar!

*

Usted responde:

- A mí nunca me ha pasado. Se ve que tengo suerte.
- A mí nunca me pasó. Se ve que tengo suerte.

Situación 2: *

Usted es citado a una entrevista de trabajo para un puesto gerencial. La persona que realiza la entrevista pregunta:

- ¿Ha tenido experiencias anteriores relacionadas al manejo de personal?
- ¿Tuvo experiencias anteriores relacionadas al manejo de personal?

*

Usted responde:

- Sí, he trabajado cuatro años como gerente de marketing en una empresa internacional.
- Sí, trabaje cuatro años como gerente de marketing en una empresa internacional.

Situación 3 *

Usted se junta con un amigo a comer pizza y empiezan a hablar del partido de fútbol del domingo. Su amigo dice:

- Yo nunca he visto un jugador tan malo como ese.
- Yo nunca vi un jugador tan malo como ese.

*

Usted responde:

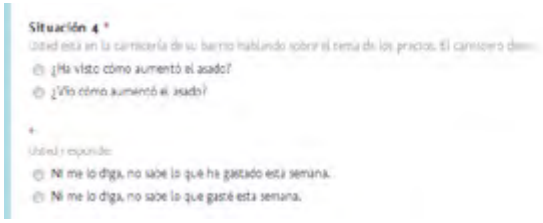
- Me ha pasado de ver jugadores malos, ¡pero como ese, jamás!
- Me pasó de ver jugadores malos, ¡pero como ese, jamás!

Situación 4 *

Usted está en la carnicería de su barrio hablando sobre el tema de los precios. El carnicero dice:

- ¿Ha visto cómo aumentó el asado?
- ¿Vio cómo aumentó el asado?

ISBN 978-987-4019-61-5


Situación 4 *
Usted está en la carnicería de su barrio hablando sobre el tema de los precios. El carnicero dice:
¿Ha visto cómo aumentó el asado?
¿Vio cómo aumentó el asado?
*
Usted responde:
Ni me lo diga, no sabe lo que ha gastado esta semana.
Ni me lo diga, no sabe lo que gasté esta semana.

REDEFINIR EL OBJETO DE ESTUDIO. MANUEL DE MONTOLÍU PRESENTA EL DICCIONARIO DEL HABLA POPULAR ARGENTINA

BATTISTA, Emiliano / Universidad de Buenos Aires – Conicet

Área: Historiografía Lingüística

» *Palabras clave: Manuel de Montolíu, Instituto de Filología, idealismo, lingüística*

Resumen

Manuel de Montolíu dirige el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en 1925; es, junto con Amado Alonso tiempo después, el principal difusor del idealismo lingüístico en la Argentina (Battista 2010, 2011, 2012; Toscano y García 2009, 2010, 2011). El presente trabajo se propone analizar un documento poco atendido por la historiografía del período: la conferencia que Montolíu pronuncia en el anfiteatro de la Facultad de Filosofía y Letras el 3 de octubre de 1925. En ese discurso, presenta el programa de trabajo que dará lugar al *Diccionario del habla popular argentina*, un proyecto inconcluso pero que resultará un antecedente reconocido de estudios posteriores en el campo de la descripción de las variedades dialectales (Kovacci 2003).

Concluimos que las afirmaciones sobre la lingüística como disciplina científica –y la toma de posición respecto de las variedades del español habladas en el territorio argentino– permiten a Montolíu redefinir el objeto de estudio e intentar poner en el foco de atención de las investigaciones del Instituto las variedades no cultas ("populares") del español de la Argentina. Si bien este movimiento constituye un arduo proceso de transformación que se consolida durante la extensa gestión de Alonso (1927-1946), entendemos que sin embargo se inicia con las actividades impulsadas por Montolíu en 1925.

1. Introducción

El presente trabajo se propone analizar una serie de tres intervenciones a través de las cuales, en 1925, Manuel de Montolíu presentó el programa de trabajo que debía dar lugar al *Diccionario del habla popular argentina*, un proyecto inconcluso pero que resultará un antecedente reconocido de estudios posteriores en el campo de la descripción de las variedades dialectales (Kovacci 2003). Tomamos para ello: un artículo publicado en el diario *La Nación* el 4 de mayo de 1925 –"Se ha planeado una importante obra filológica. Habla el Dr. Montolíu" (*La Nación* 1925)–; el discurso con el que Montolíu asume el cargo de director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires el 30 de mayo de 1925 –"Discurso de Manuel de Montolíu" (1926a)–, y la conferencia que dicta en la Facultad de Filosofía y Letras el 3 de octubre del mismo año sobre "El Diccionario del castellano en América y la obra del *Diccionario del habla popular argentina*" (1926b).

Manuel de Montolíu dirige el Instituto de Filología en 1925; es, junto con Amado Alonso tiempo después, el principal difusor del idealismo lingüístico en la Argentina (Battista 2010, 2011, 2012; Toscano y García 2009, 2010, 2011). Su formación lo distingue de otros filólogos del centro argentino; principalmente, de quienes lo precedieron como directores: Américo Castro (en 1923) y Agustín Millares Carlo (en 1924). Mientras estos velan por el mantenimiento de una perspectiva teórica y metodológica de matriz decimonónica y de tradición positivista, los intereses de Montolíu se vinculan con los modelos de la geografía lingüística y la dialectología. Bajo su dirección, el Instituto da inicio al proyecto de un *Diccionario del habla popular argentina*, que debía resultar de un proceso de

ISBN 978-987-4019-61-5

selección, ordenamiento y análisis que un grupo de técnicos llevaría a cabo sobre los datos recolectados por informantes y corresponsales. El objetivo del *Diccionario* era dar cuenta de algunas variedades dialectales del país; el método aplicado para tal fin sería el diseñado por Jules Louis Gilliéron y utilizado en Suiza por Louis Gauchat en el *Glossaire des patois de la Suisse romande*.[1]

A pesar de que el *Diccionario* nunca fue terminado, consideramos que la gestión de Montolíu –y esta obra en particular– marca el inicio de un proceso de renovación de la disciplina que luego impulsa y desarrolla Amado Alonso al frente de la institución entre 1927 y 1946. Por lo tanto, entendemos que esta iniciativa de Montolíu resulta modernizadora en tanto constituye el primer paso de un proceso de paulatina reformulación de la perspectiva del Instituto, ya que busca redefinir el objeto de estudio, y así acercarlo nuevamente al delimitado por las autoridades de la Facultad en el proyecto fundacional: en lugar de investigar el español peninsular y literario, enfocar las variedades no cultas (populares) del español americano.

2. La fundación del Instituto de Filología (1922)

La iniciativa de modernización científica bajo la cual se crea la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el año 1896 busca que la actividad académica se desarrolle fundamentalmente vinculada a la investigación. La creación del Instituto de Filología –que logra consumarse veintiséis años más tarde, en 1922– tiene así lugar en el marco de una transformación académica más amplia, a partir de la cual se pretende que las humanidades contribuyan a la construcción de un sentido de la nacionalidad (Buchbinder 1997).

En junio de 1922, el decano Ricardo Rojas presenta al Consejo Directivo un proyecto de creación de un "Instituto de Lingüística" como dependencia de investigación de la Facultad. Este centro tendría el objetivo de llevar a cabo dos tareas: 1) "estudiar el castellano vivo de la Argentina, influido por las lenguas indígenas y por las lenguas inmigratorias"; y 2) "renovar la enseñanza del castellano en nuestros colegios y escuelas, poniéndola más de acuerdo con las nuevas tendencias científicas y didácticas" (*RUBA* 1922, 703). Para ello, además, Rojas sugiere que quien resulte designado Director del Instituto tenga a su cargo, también, el dictado de "Lingüística romance", una nueva asignatura de la sección de Letras incorporada por la reforma que en diciembre de 1920 se efectúa sobre el plan de estudios (Buchbinder 1997: 113).

La propuesta de Rojas busca integrar "la investigación científica y la transferencia educativa: la gramática y el diccionario son a la vez el punto de llegada de la ciencia y el punto de partida de la acción docente" (Toscano y García 2011: 142). Al mismo tiempo, al definir como objeto de estudio "el castellano vivo de la Argentina" –y, oportunamente, otras variedades no peninsulares del español– se distancia de una perspectiva histórica y adopta en su lugar una de tipo sincrónico, en la que la variación lingüística debería ocupar el foco de atención.

El Consejo Directivo aprueba la propuesta y es así creado el Instituto de Lingüística; sin embargo, este no comenzará sus actividades hasta 1923. En tanto, las autoridades de la Facultad avanzan en la organización administrativa del nuevo centro: resuelven designar a Ramón Menéndez Pidal como su director honorario, y delegar en él la atribución de designar a los directores que habrían de cumplir funciones efectivas en Buenos Aires. Menéndez Pidal acepta la propuesta de las autoridades de la Facultad y nombra como primer director del Instituto a uno de sus colaboradores más cercanos en el Centro de Estudios Históricos: Américo Castro, quien asume sus funciones el 6 de junio de 1923. Desde este momento, el "Instituto de Lingüística" pasará a ser denominado, en todos los ámbitos administrativos, "Instituto de Filología", a pesar de que no llevará legalmente este nombre hasta 1923. En sus trabajos sobre la historia del Instituto, Toscano y García (2009, 2010, 2011) ha señalado que este cambio debe ser interpretado como un signo del desplazamiento que, en la práctica, ocurre entre el programa fundacional de Rojas y el control por parte de Menéndez Pidal de las actividades del recién creado centro de investigación.

1. El suizo Jules Gilliéron fue considerado el fundador de la geografía lingüística (Coseriu 1955; Malmberg 1959; Vidós 1956). En 1902 publicó su *Atlas linguistique de la France*, cuyo método consistía en reconstruir un estado de lengua anterior a partir de la distribución geográfica de las palabras; su obra sirvió de modelo para otros mapas de las lenguas romances. Louis Gauchat desarrolló su trabajo siguiendo la perspectiva de Gilliéron, y en 1899 creó el instituto que daría lugar al referido glosario.

ISBN 978-987-4019-61-5

3. La perspectiva de Américo Castro y Agustín Millares Carlo (1923-1924)

La concepción de los estudios lingüísticos de Menéndez Pidal encuadra en lo que Portolés ha denominado el "paradigma schleicheriano", de tradición neogramática (y positivista); una posición que "en lingüística, mantiene la existencia de leyes, y en literatura, estudia la Edad Media, donde predomina el anonimato, y la creación tradicional" (1986: 88). Su trabajo "observa aquello que agrupa los casos particulares", sin detenerse en –tal como haría una perspectiva idealista– "lo individualizador de cada uno de ellos" (1986: 89); es así que Menéndez Pidal lleva a cabo "una adscripción decidida de la lingüística a las ciencias históricas" (1986: 49), cuyo objeto privilegiado es el español peninsular; una perspectiva que, como es evidente, se aleja y opone a la enunciada por Rojas, centrada en "el castellano vivo de la Argentina".

El Centro de Estudios Históricos –también dirigido por Ramón Menéndez Pidal– desde 1910 no solo vela por la homogeneidad de la lengua española, sino que además se preocupa por descalificar cualquier intento de reivindicación de la diferencia lingüística, en general, y de las peculiaridades de un supuesto idioma argentino, en particular.

Prueba de ello es, específicamente, el desprecio tenaz con el que Menéndez Pidal en "La lengua española" (1918) se había referido al libro de Luciano Abeille *Idioma nacional de los argentinos*, aparecido en 1900. Allí, Menéndez Pidal pretende con su crítica desalentar a la vez cualquier tipo de iniciativa similar en el resto de América.[2]

Así, ya en el discurso que pronuncia al dar inicio a sus funciones al frente del Instituto, Castro manifiesta su intención de velar por la unidad lingüística y de corregir pedagógicamente las desviaciones que observa en el español de la Argentina respecto de la norma culta castellana, producto, según su criterio, de la presión que ejercen las lenguas inmigratorias y vulgares. Explícitamente se define como un representante de la escuela científica de Menéndez Pidal,[3] y, al igual que su maestro, refiere con total desprecio a la obra de Abeille, a la que considera una tendencia "felizmente" anulada por lingüistas y publicistas (Castro 1923: 79).

Heredero de la tradición menendezpidaliana, Castro considera que la filología, en su acercamiento científico al lenguaje, no puede sino estar sujeta al método histórico; entiende que, si la dialectización es un signo del deterioro social, la restricción del cambio necesariamente acompaña la preservación de la integridad social. Así, la tarea que define para el Instituto apunta tanto a una labor de policía del desvío dialectal como a la búsqueda de un fundamento teórico-metodológico que, con eje en la lingüística histórico-comparativa (su posición es heredera, por ejemplo, del debate sobre la "romanización" del español), encuentra en el recurso a la dimensión diacrónica la justificación de su perspectiva valorativa, normativa y prescriptiva. Por ende, los siete meses que dura la breve gestión de Castro dan cuenta de un fuerte alejamiento respecto del programa original propuesto por Rojas.

Una vez que el filólogo español abandona el país el 10 de noviembre de 1923, al día siguiente el diario *La Nación* comunica su llegada a Montevideo y publica un artículo en el que presenta como "indiscutible" la "existencia" de un "dialecto argentino", y solo considera conveniente aclarar "si debe condenarse su empleo o, por el contrario, fomentarlo". Encuentra que la discusión a favor o en contra del dialecto argentino "sería algo ociosa, como todas las que versan sobre algo irremediable". Y a continuación, con un tono absolutamente irónico, el artículo apela directamente a la autoridad del Doctor Américo Castro, a quien invita a tomar una posición y a desarrollar una labor filológica al respecto:

> Sería, pues, muy oportuno que alguien escribiera un estudio sobre el dialecto argentino, en que se nos dijera cuáles son, más que sus cualidades, sus chocantes defectos, porque evidentemente las

2. Menéndez Pidal, en este artículo, se expresa del siguiente modo: "La tesis lanzada por Juan María Gutiérrez, quiso presentarse bajo una apariencia sistemática y científica en el libro que publicó en 1900 el francés Abeille, elevando a la categoría de "idioma nacional" todos los vulgarismos argentinos. […] A lo que yo he podido averiguar entre los escritores de toda clase de las generaciones jóvenes argentinas, la idea del idioma nacional está muerta y enterrada siete estados bajo tierra. Y téngase entendido que en ninguna otra república americana ha habido un movimiento semejante al de la Argentina (Menéndez Pidal 1918: 8).

3. Puntualmente, Castro se expresa con las siguientes palabras: "La fe que el señor decano pone en mi futura labor viene, sin duda, de la confianza que le inspira la escuela científica que yo aquí represento, aunque modestamente. Por esta razón permitidme que acepte esas elogiosas y cordiales palabras como un homenaje a don Ramón Menéndez Pidal, fundador de los estudios científicos sobre el habla hispana entre nosotros" (Castro 1923: 77).

ISBN 978-987-4019-61-5

> hablas regionales, como los idiomas, tienen sus fealdades y sus bellezas. ¿Y por qué no sería ese alguien el Sr. Castro, que tan elocuentes pruebas nos ha dado de su saber profundo y de su clarísimo criterio? (La Nación 1923).

Castro, obviamente, ofrece su réplica ante la embestida del diario; no obstante, lo hace unos cuantos meses después y desde la ciudad de Nueva York. Así, con un artículo publicado en dos entregas –"¿Dialecto argentino?" (1924a) y "Sobre el dialecto argentino" (1924b)–, se encarga de dejar al descubierto la inadecuación de la empresa que se le demanda. En primer lugar, indica que la noción de dialecto presenta una "definición de Diccionario" que es "confusa" y que "responde a ideas arcaicas sobre el lenguaje" (1924a). Para precisar el concepto, Castro indica que un dialecto puede ser tres cosas: "una forma peculiar de lenguaje que no llegó a alcanzar el prestigio literario y cultural de otras hablas afines"; una forma "que gozó de importancia literaria, y posteriormente la perdió"; o "un habla que nunca rebasó el grado rudimentario de los idiomas rústicos, y que vive dividida y poliforme, esperando que el destino la eleve de categoría" (1924a). Y de inmediato indica que dialecto es "un concepto enteramente relativo, que existe en función de una lengua de mayor importancia, o de la posibilidad de esa lengua" (1924a).

De este modo, frente a lo expresado por el diario *La Nación* anteriormente, Castro niega rotundamente la existencia de un dialecto argentino, al que, según denuncia, encuentra únicamente vinculado al "habla familiar y popular de Buenos Aires" (1924b). Justifica su apreciación con argumentos correspondientes al plano de los sonidos, a giros sintácticos o de construcción y al orden del vocabulario. A continuación, Castro concluye que "las peculiaridades del habla del Plata son más psicológicas que lingüísticas" y que la postulación de un supuesto dialecto argentino es producto de una "creencia" que "depende de un estado sentimental", cuyo problema radica en "considerar a la Argentina aisladamente, sin pensar en la lengua popular de España y de los demás países hispanoamericanos" (1924b). Y, siendo contundente, Castro sentencia: "El camino de la verdadera originalidad es tal vez otro" (1924b).

La gestión de Agustín Millares Carlo sigue los lineamientos de Castro y de la tradición menéndezpidaliana, y así, al estudiar el lenguaje, en lugar de poner el foco de atención en los fenómenos de variación dialectal, continúa interesándose por lo unitario y lo homogéneo, y busca establecer como norma el español peninsular.

4. *La perspectiva de Montolíu y su presentación del* Diccionario *(1925)*

La gestión de Montolíu durante 1925 supone un importante cambio de perspectiva en tanto adopta el modelo teórico idealista, que resulta propicio para respaldar científicamente el estudio de las variedades argentinas del español y generar así un quiebre con respecto a la tradición menendezpidaliana a la que obedecían sus predecesores. Desde la perspectiva idealista, que toma la dialectología como un insumo metodológico para justificar sus afirmaciones, el "habla popular argentina" puede ser vista como un objeto de investigación científicamente legítimo. De este modo, Montolíu viene a reactivar la posibilidad de una vuelta al proyecto inicial con el que fue originalmente fundado el Instituto (Toscano y García 2009, 2010, 2011), y cuando emprende la obra del *Diccionario del habla popular argentina*, la estrategia de justificación de sus argumentos encuentra en los fundamentos del idealismo y la estilística el respaldo necesario para poder afrontar las variedades argentinas del español e incorporarlas dentro de un esquema propicio para la construcción de una identidad nacional.

En un artículo del 4 de mayo de 1925 –"Se ha planeado una importante obra filológica. Habla el Dr. Montolíu" (1925)– el diario *La Nación* informa acerca de la llegada del filólogo catalán al país a causa de su nombramiento como Director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. Tras realizar una breve exposición de su formación y hacer mención de sus obras más destacadas, el artículo dedica una sección –"El castellano en la Argentina"– a la descripción de "los propósitos que regirán la acción del nuevo director".

En este punto, Montolíu explica que más allá del "vínculo de íntima homogeneidad espiritual" entre la Argentina, España y el resto de los países del centro y el sur de América, "el pueblo argentino hace bien en no olvidar que es un pueblo independiente, una Nación con personalidad propia e

ISBN 978-987-4019-61-5

inconfundible"; y de inmediato agrega que "a esta independencia y personalidad justo y lógico es que se corresponda dentro de límites razonables la independencia y la personalidad del idioma, y que éste refleje fielmente todo lo específico de la cultura propia del pueblo argentino dentro del concierto de los pueblos hispanoamericanos" (*La Nación* 1925).

De esta manera, Montolíu no solo busca respaldar las iniciativas de construcción de una identidad nacional en el orden lingüístico, sino que además, y en virtud de ello, intenta redefinir el objeto de estudio del Instituto, pues sostiene que los argentinos no deben solo preocuparse por "la lengua (literaria) mantenida dentro de un marco más o menos convencional", sino también por "la lengua viva de los pueblos", por "los dialectos nativos, pues estos son la tierra más feraz y contienen la savia virgen que asegura reservas inagotables para la lengua literaria" (*La Nación* 1925).

Montolíu reconoce entonces una doble preocupación: por un lado, una preocupación unitaria acerca de la lengua literaria, que se expresa en una modalidad normativa y reguladora del cambio lingüístico; y por otro, una preocupación (filológica) acerca de la lengua viva y los dialectos nativos. La primera de ellas es la tradicionalmente sostenida por la escuela menendezpidaliana, mientras que la segunda se desprende de la incorporación del paradigma idealista en la filología hispánica. Así, Montolíu encuentra que cada uno de los aspectos de esta doble preocupación no entra en contradicción con el otro si el modelo teórico desde el cual se abordan los problemas es el del idealismo lingüístico. Ambos proyectos se encuentran justificados académica y filológicamente dentro del marco de interpretación de la estilística, y ninguno de ellos va en dirección opuesta a la del otro, pues ambos pueden desarrollarse conjuntamente.

Luego, el artículo continúa con una sección –"El monumento de las palabras"– destinada a caracterizar globalmente la obra que Montolíu se propone iniciar: el "Diccionario dialectal argentino": "un monumento vivo de la cultura argentina, afirmado sobre el principio de que la filología argentina ha de ser obra de los argentinos" (*La Nación* 1925). Así, indica que intentará instruir a los alumnos del Instituto en los "métodos de la moderna filología" para que así puedan "recoger la cosecha de la siembra de los filólogos españoles" (*La Nación* 1925).

A continuación, Montolíu explica cuál es la concepción que la filología moderna tiene acerca de un diccionario. Así, pues, busca distanciarse de la visión decimonónica de que un diccionario es "simplemente un registro o inventario de palabras y significaciones ordenadas alfabéticamente"; frente a esta visión, argumenta a favor de un criterio decididamente idealista, ya que sostiene que "las palabras son representaciones de los objetos o ideas a que corresponde su significado, y por ello participan de un modo u otro de las vicisitudes a que la evolución somete a los objetos y las ideas en el curso de la historia" (*La Nación* 1925). Por lo tanto, Montolíu explica que un diccionario, además de carácter lingüístico, ofrece otros dos: carácter histórico, constituido por el estudio de la etimología de una palabra; y carácter enciclopédico, representado por todas las noticias de tradición, superstición, folclore, derecho popular y costumbre referentes al objeto que en la palabra se significa.

Por último, el artículo se cierra con una sección –"La cosecha del léxico popular"– destinada a caracterizar el método a través del cual se recolectará la información, esto es, el procedimiento de realización de la obra. Montolíu indica que un Comité formulará cuestionarios y los enviará a los territorios del país en que se encuentren los "corresponsales", quienes estarán encargados de contestarlos y proporcionarán, entonces, la materia prima proveniente de "cada población o rincón que ofrezca elementos de interés lingüístico" (*La Nación* 1925).

En el léxico popular de la Argentina, según Montolíu, se conjugan "el elemento viejo y el nuevo, el arcaísmo y el neologismo, los restos intactos todavía del castellano del siglo XVII importado por los colonos españoles, las formas nuevas de idiomas extranjeros, los idiotismos espontáneos de la población argentina y el léxico de los indígenas que poblaban el país antes de la venida de los españoles" (*La Nación* 1925).

Esto permite redireccionar el objeto de estudio del Instituto en función de los intereses del proyecto fundacional de Rojas, con el que buscaba apuntar al estudio del "castellano vivo de la Argentina, influido por las lenguas indígenas y por las lenguas inmigratorias" (*RUBA* 1922: 703).

Una vez llegado al país, el filólogo catalán se propone marcar la diferencia respecto de las gestiones anteriores en todas sus intervenciones; así, desde un primer momento busca diferenciarse en cuanto a la definición de la disciplina y al establecimiento de las tareas a desarrollar por el centro argentino, y procura marcar entonces un contraste respecto de las posiciones y los postulados de quienes lo precedieron en la dirección del Instituto.

ISBN 978-987-4019-61-5

En su conferencia del 30 de mayo de 1925, en el marco del acto de asunción del cargo de director, Montolíu refiere, entre otros temas, a la "pérdida de tiempo" que suponen las "discusiones sobre la corrección del lenguaje" en la América española, en general, y en la Argentina, en particular (1926a: 96). Y frente a este debate indica que "las faltas de corrección de que se acusa al habla corriente de los argentinos están tan arraigadas en todas las clases sociales que puede decirse que han tomado en el país carta de naturaleza" (1926a: 97). Así, considera que la Argentina, por "razones históricas y sociales", se halla en un momento en el que predomina el "sentido democrático de la lengua", en el que esta "se dialectaliza y da origen a varias formas de la literatura popular"; se trata de una lengua que, naturalmente, resulta "un plantel de faltas contra la corrección gramatical", formada esta última "al calor del sentido aristocrático de las literaturas clásicas" (1926a: 97).

Más adelante, Montolíu explica que la Argentina se encuentra en un "período de profunda renovación", debido a que "las poderosas corrientes inmigratorias arrastran los más variados y heterogéneos elementos lingüísticos", entre los que se establece un "contacto violento", un "choque" que produce "momentáneamente desorden y confusión" (1926a: 103). En este sentido, expresa que "el teatro de esta lucha porfiada no es la lengua literaria ni la de los libros, sino la lengua hablada, la lengua viva del pueblo" (1926a: 104); y afirma con contundencia:

> Estamos en presencia de un castellano vulgar argentino que contiene los gérmenes de una remota posibilidad: la posibilidad de una transformación del castellano en una rama independiente del viejo tronco de la lengua madre (1926a: 105).

De este modo, frente a las tajantes descalificaciones con las que la tradición decimonónica juzgaba las iniciativas de postulación de un supuesto idioma argentino, Montolíu se propone, con argumentos de orden dialectológico, reivindicar el estudio de la diferencia lingüística, y bajo la noción de habla popular argentina, redefinir el objeto de estudio del Instituto de Filología. En concreto, frente a la opinión de sus predecesores, Montolíu declara la existencia del "castellano vulgar argentino" y no niega la posibilidad de que se produzca, efectivamente, un proceso de "romanización" del español que derive en la paulatina conformación de un "idioma argentino".

Por último, en la conferencia pronunciada en el anfiteatro de la Facultad de Filosofía y Letras el 3 de octubre de 1925, Montolíu presenta formalmente "El Diccionario del castellano en América y la obra del *Diccionario del habla popular argentina*" (1926b). En este caso, el filólogo catalán amplía y practica algunas precisiones respecto del artículo publicado por el diario *La Nación* que hemos analizado anteriormente.

Montolíu toma como punto de partida el siguiente axioma: "la lengua es el exponente y la manifestación más perfecta del alma nacional de un pueblo" (1926b: 13). De inmediato, en tanto procura cotejar el axioma con los hechos, se enfrenta con un supuesto problema: "la realidad viva del polilingüismo existente bajo la despectiva denominación de dialectos" (1926b: 13). Así, se pregunta si el "el axioma de la ecuación perfecta entre la lengua y la nacionalidad" puede continuar sosteniéndose. Por supuesto, su pregunta es absolutamente estratégica, del mismo modo que lo es también su respuesta afirmativa: "Yo, por mi parte, creo que sí; porque la contradicción es sólo aparente, porque bien examinados estos hechos refuerzan más que debilitan aquél axioma" (1926b: 14).

En este sentido, Montolíu deja claro que su perspectiva no desconoce los hechos, sino que los toma en consideración para la justificación del axioma que ha sido su punto de partida. Así, se muestra absolutamente conciente del fenómeno del "polilingüismo", y, a su vez, pretende explicar a su auditorio que los fenómenos de dialectización no atentan contra el anhelado vínculo entre lengua y nacionalidad. Sin embargo, Montolíu aclara también que los hechos –esto es, el innegable fenómeno de la diversidad lingüística– bajo la cláusula condicional "si son bien examinados", refuerzan más que debilitan el axioma. En este pasaje debemos detenernos un momento, ya que encontramos dos expresiones que merecen ser destacadas. En primer lugar, ¿por qué se señala una *aparente contradicción* entre los hechos y el axioma? En segundo lugar, ¿qué significa que los hechos refuerzan el axioma si son "bien examinados"? Más allá de las explicaciones intuitivas que podamos dar a estas preguntas, la respuesta se halla en los postulados fundacionales de la estilística. Veamos entonces cuál es, para Montolíu, la óptica desde la que esta perspectiva examina los hechos como para que estos no atenten contra la construcción de un sentido de la identidad nacional en términos lingüísticos:

ISBN 978-987-4019-61-5

> En los casos en que de un conjunto pequeño de pueblos heterogéneos y polilingües se ha llegado a formar por absorción del más fuerte de ellos un alma nacional, esta alma nacional no es única; es sólo la preponderante, porque, en realidad, debajo de ella viven siempre latentes y prestas a despertar, cuando las circunstancias históricas se muestren favorables, las almas nacionales de los pueblos absorbidos, que palpitan con mayor o menor intensidad (1926b: 14).

Su estrategia puede ser descripta del siguiente modo: construir el concepto de lengua como expresión del alma nacional a partir de la concepción que la estilística tiene acerca de la lengua. ¿Cómo puede explicarse esto? La lógica de la explicación de Montolíu es la siguiente: si bien se desarrolla en el seno de una comunidad, la lengua proviene de individuos aislados. El objeto de estudio es, pues, el estilo como uso individual del lenguaje. En este sentido, de acuerdo con Iordan, para la estilística no hay más que "estilos individuales, hablas individuales, que se generalizan" (1967: 156).

Por lo tanto, el movimiento argumental que parece practicar Montolíu podría explicarse como sigue: detrás de una nación se hallan todos los individuos que la componen, cada uno con sus particularidades, entre las cuales algunas que resultan preponderantes le permiten dar al conjunto el sello de su identidad, sin negar entonces la existencia de los rasgos peculiares; algo similar ocurriría con la noción de lengua, detrás de la que se hallan todas las hablas y estilos individuales que la componen, y entre los cuales algunos resultan solo temporalmente predominantes y se generalizan, de modo tal que sobre ellos se encuentra el sustento necesario como para afianzar la anhelada noción de identidad nacional.

En otras palabras, los usos no son más que la actividad del sujeto individual; la lengua es, pues, una actividad inherentemente variable; y la lengua como elemento de unidad nacional no puede más que construirse, por lo tanto, sobre el aspecto que se ha generalizado y que ha resultado preponderante a partir de la diversidad de estilos individuales.

Por último, Montolíu indica que la obra que se propone confeccionar "no es un diccionario como los demás": es decir, "no es un museo de palabras ni es una exposición de formas muertas" (1926b: 27-28). Por el contrario, afirma Montolíu con "criterio idealista", se trata de "un campo inundado de luz en que las formas del lenguaje palpitan con su propia vida, a pesar de la inmovilidad a que las condena el tosco orden alfabético en que se hallan agrupadas" (1926b: 28).

Finalmente, Montolíu presenta el *Diccionario* como una obra de "trascendencia científica, literaria y patriótica", y señala que se encuentran en circulación ochocientos ejemplares un *Cuestionario preliminar para la obra del Diccionario del habla popular argentina* (1925): una guía o instructivo para la recolección del material lingüístico de interés por parte de los eventuales corresponsales (1926b: 32).[4]

5. Consideraciones finales

Hemos visto que frente a lo ocurrido durante las direcciones de Castro y Millares Carlo –fieles representantes de la tradición menendezpidaliana–, la gestión de Manuel de Montolíu procura operar una redefinición del objeto de estudio del Instituto de Filología, un hecho que constituye una vuelta al programa fundacional con el que fuera originalmente creado por Ricardo Rojas en 1922. Así, solo una vez que Montolíu impulsa la incorporación del idealismo lingüístico como nuevo modelo teórico, pasan a formar parte del abanico de investigaciones del Instituto fenómenos tales como el contacto

4. En el *Cuestionario preliminar* se listan palabras o expresiones, con cada una de las cuales "se quiere dar a entender únicamente una idea, un objeto, una acción o actividad determinada" (1925: 3). En este sentido, cada palabra o expresión es "una pregunta con la que se desea obtener del corresponsal la palabra o expresión con que la lengua de su localidad expresa o representa aquella idea, aquel objeto, aquella acción o actividad" (1925: 3). Según explica la "Advertencia" de este cuestionario, lo que resulta realmente relevante en cada palabra es el "significado", de modo que, en algunas ocasiones, este aparece especificado entre paréntesis para que el corresponsal ofrezca una explicación de él: por ejemplo, el significado de la palabra "rendija" se precisa con una aclaración como "hendidura en una puerta, pared, etc." (1925: 3). En los demás casos, cuando no se ofrece ninguna explicación, se entiende que el significado es el que consta en el Diccionario de la Real Academia; por ejemplo: "con la palabra 'acera' se pregunta por 'la palabra con que en la respectiva localidad se expresa la orilla de la calle o de otras vías de comunicación en las poblaciones, generalmente enlosada, o que se distingue por alguna otra circunstancia de lo demás del piso'" (1925: 3).A su vez, la explicación de la "Advertencia" se completa al indicar que en muchas localidades de la República Argentina se espera obtener como contestación a esta pregunta la palabra "vereda" (1925: 4). Otras de las preguntas del cuestionario son: "¿Qué lengua habla usted?" –cuya aclaración parentética es "nombre que se da al habla de la localidad , región, pueblo o ciudad de su residencia"– o "¿Cómo se llaman sus habitantes?" –en la que se ejemplifica con ideas tales como "cordobeses, tucumanos, etc." (*Cuestionario* 1925: 5).

ISBN 978-987-4019-61-5

del español con las lenguas indígenas e inmigratorias, o las variedades no cultas ("populares") del español americano.

Por lo tanto, ante una perspectiva que define al lenguaje como una actividad dinámica e inherentemente variable, todo elemento que implique algún tipo de heterogeneidad puede ser naturalmente incorporado en la construcción de la identidad nacional. El habla popular (argentina) puede resultar, de este modo, un objeto de estudio legítimo y científicamente respaldado por una lingüística (re) definida según los términos del modelo teórico que proponen el idealismo y la estilística.

Referencias bibliográficas

» Abeille, L. (1900). *Idioma nacional de los argentinos*. Buenos Aires: Colihue/Biblioteca Nacional. 2005.
» Battista, E. (2010). "Manuel de Montolíu y la incorporación de la estilística en la etapa fundacional del Instituto de Filología". En Castel, V. y Liliana Cubo de Severino, Editores. (2010). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística.* Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. 199-203.
» Battista, E. (2011). "La mirada historiográfica de Amado Alonso". *Diálogo de la Lengua*, III. 58-71.
» Battista, E. (2012). "Amado Alonso, historiador de la lingüística". En Battaner, E., V. Calvo, P. Peña (eds.). *Historiografía lingüística: líneas actuales de investigación*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos. 192–202.
» Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: Eudeba.
» Castro, A. (1923). "Discurso de D. Américo Castro". *Boletín del Instituto de Filología*. I: 1-2. 77-85.
» Castro, A. (1924a). "¿Dialecto argentino?". *La Nación*. 20 de abril de 1924. 4.
» Castro, A. (1924b). "Sobre el dialecto argentino". *La Nación*. 30 de abril de 1924. 4.
» Coseriu, E (1955). *La geografía lingüística*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 1961.
» *Cuestionario preliminar para la obra del Diccionario del habla popular argentina*. (1925). Buenos Aires: Imprenta de la Universidad.
» Gilliéron, J. (1902). *Atlas linguistique de la France*. Paris: Champion.
» Iordan, I. (1967). *Lingüística románica*. Madrid: Ediciones Alcala.
» Kovacci, O. (2003). "Atlas lingüístico-antropológico de la República Argentina". *Boletín de la Academia Argentina de Letras* 267/268. 131-146.
» *La Nación*. 1923. "El dialecto argentino". *La Nación*. 11 de noviembre de 1923.
» *La Nación*. 1925. "Se ha planeado una importante obra filológica. Habla el Dr. Montolíu". *La Nación*. 4 de mayo de 1925.
» Malmberg, B. (1959). *Los nuevos caminos de la lingüística.* México: Siglo XXI, 1967.
» Menéndez Pidal, R. (1918). "La lengua española". *Hispania* I: 1. 1-14.
» Montolíu, M. de. (1926a). "Discurso de Manuel de Montolíu". *Boletín del Instituto de Filología*. I, 1-2, 1926. 94-106.
» Montolíu, M. de. (1926b). "El Diccionario del castellano en América y la obra del *Diccionario del habla popular argentina*". *Boletín del Instituto de Filología*. I, 1-2, 1926. 13-34.
» Portolés, J. (1986). *Medio siglo de filología española (1896-1952)*. Madrid: Cátedra.
» Toscano y García, G. (2009). "Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, VII, 13. 113-135.
» *RUBA* (*Revista de la Universidad de Buenos Aires*). (1922). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
» Toscano y García, G. (2010). "La investigación lexicográfica en el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1923-1927)". *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 7. 185-205.
» Toscano y García, G. (2011). *Amado Alonso en el debate acerca de la lengua nacional. El papel del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en la redefinición del objeto (1923- 1946)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
» Vidós, B. (1956). *Manual de lingüística románica.* Madrid: Aguilar, 1963.

ISBN 978-987-4019-61-5

SOBRE ALGUNAS PROPIEDADES DE *LONG-DISTANCE AGREEMENT* EN ESPAÑOL

BERTORA, Héctor / Universidad Nacional del Comahue - Conicet

Área: Sintaxis

» *Palabras clave: long-distance agreement, caso, concordancia, agree, fusión directa de núcleos*

Resumen

Ciertas construcciones del español, tales como Me falta(n) corregir tres pruebas presentan características similares a las del fenómeno conocido como Long-Distance Agreement: el verbo de la oración matriz concuerda en rasgos f con el complemento de su complemento, es opcional y sólo se da con sujetos no nominativos y oraciones no finitas como complemento. Contra nuestra hipótesis inicial, presentada en un trabajo anterior (Bertora 2012), para explicar la aparente concordancia a distancia, partimos de la propuesta de Contreras y Masullo (2002) sobre la fusión directa de núcleos. Así, la derivación comenzaría con el ensamble de los dos verbos, sin que medie ninguna categoría funcional, del que resulta un predicado complejo. Asumiremos, por lo tanto, que la concordancia es local. Dado que este tipo de concordancia es (aparentemente) opcional, también debemos explicar que ambas variantes sean opciones gramaticales de una misma (variedad de) lengua. En el caso en el que "faltar" no concuerda con el complemento del infinitivo, proponemos que el primero toma una oración de infinitivo como complemento. De modo que la ocurrencia o no ocurrencia de este tipo de concordancia dependerá del orden en el que se aplique *merge*.

1. Introducción

En el fenómeno conocido como *Long-Distance Agreement* (LDA), el verbo de la oración matriz concuerda en rasgos con un argumento de su complemento; por ejemplo, con un complemento del verbo subordinado en una oración de infinitivo. Si bien LDA ha sido ampliamente estudiada en lenguas con sistemas de Caso mixtos, en particular en hindi-urdu (HU) (Boeckx 2004, Bahtt 2005, Chandra 2005, 2008), no abundan los estudios sobre el que podría considerarse el mismo fenómeno en español. En trabajos anteriores (Bertora 2012), abordamos construcciones tales como *Todavía falta(n) hacer las pericias correspondientes* y señalamos que podían ser consideradas como casos de LDA, pues presentan las mismas características generales. En el presente trabajo discutiremos análisis previos para este fenómeno y propondremos un análisis a la luz de lo que ocurre en español.

2. Características de Long-Distance Agreement

Como mencionamos en la introducción, LDA se trata de un fenómeno en el que el verbo de la oración matriz concuerda con un argumento de su complemento. Posee, además, las siguientes características. En primer lugar, LDA es opcional: el verbo puede concordar con el objeto de su complemento (1 y 3) o presentar concordancia por defecto (2 y 4):

(1) John-ne [roTiyaan khaaniin] chaah-iin

John-erg. bread-acc.pl.fem eat.inf.pl.fem. want.pl.fem.perf

ISBN 978-987-4019-61-5

John wanted to eat bread

(2) John-ne [roTiyaan khaanaa] chaahaa

John-erg. bread-acc.pl.fem eat-inf.def. want.def.perf

John wanted to eat bread

(3) Me faltan corregir tres exámenes

(4) Me falta corregir tres exámenes

Por otro lado, no puede haber LDA con cláusulas finitas (SC):

(5) *John-ne chaah-iin ki [voh roTiyaan khaayiin]

John-erg. want.pl.fem.perf that he-nom bread-acc.pl.fem eat.inf.pl.fem.

John wanted that he should eat bread

(6) *Me faltan que corrija tres exámenes

Otra propiedad que presentan las construcciones de LDA en HU es que la concordancia con el objeto de la subordinada se da en ambos predicados. Esto se ve en (1), pero no nos detendremos en este punto porque los infinitivos del español no presentan morfología de concordancia. Finalmente, LDA no se da con sujetos nominativos. En HU, se da sólo con sujetos ergativos (7) y en español se da con *sujetos caprichosos* con Caso dativo (Belletti 1988, Masullo 1992) o con pro_{arb}, como en (8) y (9)

(7) *John [roTiyaan khaanii] chaahiin thiin

John-nom. bread-acc.pl.fem eat.inf.pl.fem. want.pl.fem. be.pl.fem.perf.

John wanted to eat bread

(8) A Juan le tocaron resolver problemas complicados

(9) *pro*arb se consiguieron mejorar algunas condiciones de trabajo

Una diferencia importante es el tipo de verbos con el que puede darse en cada lengua: en HU, se da con ciertos verbos transitivos (1), mientras que en nuestra lengua lo hace con ciertos verbos inacusativos (3) o construcciones inacusativizadas (8 y 9).

3. Análisis de Bahtt (2005) para LDA en HU

Solo discutiremos brevemente la propuesta de Bhatt (2005), ya que es superadora de análisis previos, como el de Mahajan (1989). No tendremos en cuenta los análisis de Boeckx (2004) y Chandra (2005, 2008) porque, aunque son muy diferentes entre sí, ambos explican este fenómeno apelando a la existencia de un *v* más alto que la subordinada, al que se movería el SN concordante. Una explicación como esta no puede ser considerada para el español, pues el verbo de la matriz es siempre inacusativo. Lo central de la propuesta de Bhatt es que se basa en un mecanismo de chequeo de rasgos en el que Caso y Concordancia están escindidos:

AGREE is a process by which a head X° with unvalued uninterpretable features (the Probe) identifies

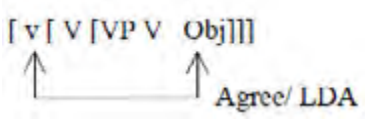
ISBN 978-987-4019-61-5

> the closest Y°/YP in its c-command domain with the relevant set of visible matching (i.e., non-distinct) interpretable features (the Goal), and uses the interpretable features of Y°/YP to value its uninterpretable features. (Bhatt, 2005:758)

Básicamente, AGREE se diferencia de *Agree* (Chomsky 2001) en que un nominal cuyo Caso ya ha sido valuado no se vuelve invisible para futuras operaciones de chequeo.

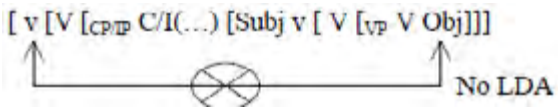
Bahtt acuerda con otros autores que argumentan que la Generalización de Burzio no se sostiene para el HU, de modo que un V (sin *v*) puede "asignar" ACC, aun cuando no seleccione un argumento externo. Según Bahtt, ciertas oraciones de voz pasiva apoyarían esta hipótesis, pero lo cierto es que su posición es polémica. Propone, entonces, un tipo de reestructuración en el que el verbo más bajo en construcciones de LDA asigna Caso a su objeto, aunque su argumento externo no se realiza (ni como PRO ni como ningún otro elemento nominal) y el sujeto se genera en el especificador del predicado matriz.

(10)



Mientras que el OD recibe Caso del infinitivo y concuerda con T, lo contrario sucede con el sujeto: recibe Caso de T (o del complejo *v*-T), pero no concuerda con él. Esto, según Bhatt, se debe a que los N con marca explícita de Caso sí son invisibles para otras operaciones de chequeo, y ERG es un Casocon marca explícita. La mayor complejidad del análisis se encuentra en el mecanismo mediante el cual explica la concordancia parasitaria con el infinitivo, en el que no nos detendremos aquí. La diferencia con la variante sin LDA sería que en este caso sí hay un PRO sujeto del infinitivo, que bloquea AGREE entre T y un nominal más bajo.

(11)



4. Observaciones

Si bien Bahtt demuestra por qué este análisis tiene mayor alcance descriptivo que otros, reconoce algunas desventajas conceptuales. Argumenta por qué la Condición de la Activación no es necesaria para *Agree*/AGREE. Debe, sin embargo, estipular que PRO y los N con marcas visibles de Caso sí están inactivos para AGREE, y que esa restricción es específica del HU o, por lo menos, parametrizable, ya que no sucede lo mismo en lenguas de la misma familia (Nepalí, Gujarati). Por otro lado, AGREE prescinde de la Condición de la Activación, pero esta sigue siendo necesaria para el movimiento (*Pied-piping* y *Merge* interno), de modo que no reduce el aparato teórico. Finalmente, la presencia o ausencia de PRO en (10) y (11) no está motivada de manera independiente y reconoce que es una estipulación necesaria para dar cuenta de que la concordancia parasitaria del infinitivo solo se da cuando hay LDA.

5. Propuesta

No asumiremos, en este trabajo, *Agree* ni AGREE. Consideramos que cualquiera de las dos operaciones es compatible con el análisis que proponemos. En el caso de utilizar AGREE, debemos asumir, eso sí, la reformulación que hiciera Baker (2012) a la propuesta de Marantz (1991) para el *Marcado de Caso Dependiente* (MCD).

ISBN 978-987-4019-61-5

(12) If there are two distinct argumental nominals X and Y in the same *clause* such

that X c-commands Y, then value the case feature of Y as accusative unless X has

already been marked for case. (Baker, 2012: 16)[1]

Para explicar la aparente concordancia a distancia, partimos de la propuesta de Contreras y Masullo (2000) sobre la fusión directa de núcleos. Así, la derivación comenzaría, en lo que Kornfeld (2003) denomina *sintaxis temprana*, con el ensamble de del verbo conjugado y el infinitivo, sin que medie ninguna categoría funcional, y del que resulta un predicado complejo. Siguiendo la misma propuesta, asumimos que *a head can merge with another head, both "pooling" their argument structure* (Contreras & Masullo 2002). De modo que el predicado complejo selecciona dos argumentos, un tema y un rol temático complejo, que podría esquematizarse como,

(13) $[q_{exp}[q_{ag}]]$[2]

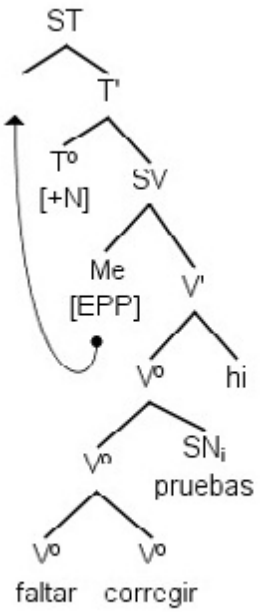
La derivación contiuaría con el ensamble del Vº complejo con su complemento. Cuando este es inespecífico, se incorpora al primero. Sin embargo, el SN tiene un rasgo interpretable de número, y, tal como proponen Contreras y Masullo (2002):

- *Interpretable features are weak*

- *Weak uncheked features percolate to the category resulting from Merge*

Por lo tanto, el rasgo [PL] se filtra al Vº más alto, y, cuando este suba a Tº, Tº valuará su rasgo no interpretable de número con el rasgo filtrado. Por otro lado, el rol temático complejo con Caso dativo se ensamblaría como [Esp, SV], y luego se movería a [Esp, Tº] para chequear un rasgo [EPP] y el rasgo [N] de Tº.

(14)



1. La reformulación consiste en el cambio de la palabra "fase" por "cláusula" y en que (12) se aplica en la sintaxis.
2. Masullo (c. p.)

ISBN 978-987-4019-61-5

El análisis de (14) es el mismo que para (16b).

Un argumento a favor de la fusión de núcleos es que no son posibles oraciones como:

(15) *ENTREVISTAR CANDIDATOS me faltan[3]

Cuando el nominal concordante es un SD específico (17b, 19b) habría una operación de concordancia. T° busca el primer nominal al que manda-c para valuar sus rasgos ϕ no interpretables. El único que encuentra es el SD complemento del V° complejo. Si se aplica Agree (*a la* Chomsky), también se valúa el Caso del SD (como NOM) en esta operación. Como hay fusión directa de núcleos de los dos V y, por lo tanto, una sola oración (un ST), lo mismo se predice si asumimos MCD (*a la* Baker) y AGREE (*a la* Bhatt). El SD no tiene ACC porque el N que lo manda-c dentro de la misma cláusula ya tiene Caso.

Para las variantes sin concordancia, proponemos que hay dos oraciones (16a, 17a, 18a): V matriz selecciona un ST como complemento. T matriz (*Probe*) no puede buscar un *Goal* más allá de S*v* en la subordinada, que es una fase, por lo que no puede valuar sus rasgos ϕ no interpretables y presenta concordancia por defecto. El SD complemento del infinitivo valúa ACC en [Esp, S*v*], o se asigna ACC por MCD, debido a la presencia de PRO. Si el complemento del infinitivo es un SN inespecífico, es incorporado. La agramaticalidad de las oraciones en las que hay aparente LDA y marca de ACC del nominal concordante (17c y 18b), se explica por la misma razón: T matriz (*Probe*) no puede buscar una *Goal* más allá de S*v* en la subordinada. La agramaticalidad de (21) se debe a la ausencia de la marca de ACC.

(16) a- $_{ST}$[[Me falta $_{ST}$[PRO corregir (algunos) exámenes]]

b- $_{ST}$[Me $_{V}$[$_{V}$[faltan corregir] (algunos) exámenes]]

(17) a- $_{ST}$[[Me falta $_{ST}$[PRO corregir esos exámenes (que te mostré)]] / $_{ST}$[[Me falta $_{ST}$[PROcorregirlos]]

b- $_{ST}$[Me $_{V}$[faltan corregir] esos exámenes]

c- *$_{ST}$[[Me faltan $_{ST}$[PRO corregirlos]]

(18) a- $_{ST}$[[Me falta $_{ST}$[PRO entrevistar a los candidatos (que te mencioné)]] / Me faltaentrevistarlos

b- $_{ST}$[[*Me faltan $_{ST}$[PRO entrevistar a los (que te mencioné)]]

(19) a- $_{ST}$[[*Me falta $_{ST}$[PRO entrevistar los candidatos (que te mencioné)]]

b- $_{ST}$[Me $_{V}$[faltan entrevistar] los candidatos(que te mencioné)]

Finalmente, cuando el infinitivo es también inacusativo, la concordancia entre "faltar" y el SD se explica de la misma manera que con verbos transitivos: hay un solo ST, un predicado complejo y *Agree* o AGREE con el único *goal* posible, el SD. Sin embargo las oraciones (a) de (20, 21 y 22), sin concordancia, son agramaticales. Es decir, en este contexto LDA no es opcional, pero la agramaticalidad de las oraciones (a) se debe a razones ajenas a nuestro análisis.

(20) a- *Todavía falta llegar las partidas presupuestarias

b- Todavía faltan llegar las partidas presupuestarias

(21) a- *Solo falta venir las personas que vos invitaste

b- Solo faltan venir las personas que vos invitaste

3. Saab (c. p.)

ISBN 978-987-4019-61-5

(22) a- *Falta inscribirse los expositores extranjeros

b- Faltan inscribirse los expositores extranjeros

6. Conclusiones

Consideramos que esta concordancia aparentemente anómala, aparentemente a distancia, no es tal. Si es cierto que estamos ante un predicado complejo, entonces la concordancia no se da con un argumento de otro predicado sino con su complemento, como suele ocurrir con los verbos inacusativos. Por otro lado, si nuestro análisis es correcto, una consecuencia es que LDA no puede ser considerada evidencia en contra ni a favor de la *Split Hypothesis* ni de la *Unitary Hypothesis*, ya que es compatible con ambos presupuestos (*Agree* y AGREE) y la concordancia (cuando no hay incorporación, claro) se da de un modo canónico, con un NOM.

En cuanto a la presunta opcionalidad, esta dependerá del orden en la fusión. Cuando se fusionan dos núcleos, formando un predicado complejo, la concordancia será obligatoria. Cuando el verbo inacusativo toma como complemento un ST, la concordancia entre el primero y el complemento de la subordinada será imposible.

Finalmente, como no conocemos la lengua y dependemos de los datos provistos por Bahtt o

Chandra, no sabemos si se podría extender este análisis al HU. Si bien Bahtt incluye los rasgos de Caso ACC y NOM en las glosas, no hay marcas morfológicas de uno ni otro en los datos que presenta (a excepción de la posposición *ko*, como estrategia de marcado diferencial de objeto, solo presente en las variantes sin LDA). Sí podemos sostener que los análisis propuestos para LDA en HU no pueden aplicarse al español. Nos queda, entonces, probar si un análisis en esta línea puede dar cuenta de LDA en lenguas como el HU.

Referencias bibliográficas

» Baker, M. (2012). "On the relationship of object agreement and accusative case: Evidence from Amharic". *Linguistic Inquiry*. 43. 255-274.

» Bertora, H. (2012). "A favor de la escisión entre Caso y Concordancia: evidencia del español". *Actas del II Congreso Nacional: El Conocimiento como Espacio de Encuentro*. Facultad de Lenguas. General Roca, Universidad Nacional del Comahue.

» Bhatt, R. (2005). "Long Distance Agreement in Hindi-Urdu". *Natural Language and Linguistic Theory.* 23. 757-807. Amsterdam, Kluwer Academic Publishers.

» Boeckx, C. (2004). "Long-Distance Agreement in Hindi: some Theoretical Implications". *Studia Linguistica.* 58(1). Oxford, Blackwell. 23-36.

» Contreras, H. & P. Masullo. (2002). "Motivating *Merge*". *Actas del X Coloquio de Gramática Generativa*. Universidad de Alcalá.

» Chandra, P. (2005). "Long-Distance Agreement in Hindi-Urdu: Agree, AGREE or Spec-Head?". College Park, University of Maryland.

» Chandra, P. (2008). "Long-Distance Agreement in Tsez: A Reappraisal". MIT Working Papers in Linguistics 15. Cambridge.

» Mahajan, A. (1989). "Agreement and Agreement Phrases". En I. Laka y A. Mahajan (eds.). *Functional Heads and Clause Structure*. MIT Working Papers in Linguistics 10. Cambridge.

» Masullo, P. (2004). "Clitics aren´t Climbers!". Ponencia presentada en *Linguistic Symposium on Romance Languages XXXIV*. University of UTAH.

ISBN 978-987-4019-61-5

OPERACIONES DISCURSIVAS EN PRESENTACIONES ORALES ACADÉMICAS POR PARTE DE ALUMNOS ESTADOUNIDENSES DE ELSE: UN ESTUDIO DE CASO

BROWN, Ana / Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Laboratorio de Idiomas, Universidad de Buenos Aires

TRINCHERI, Miranda / Laboratorio de Idiomas, Universidad de Buenos Aires

Área: Lingüística Aplicada, ELSE

» *Palabras clave: ELSE, oralidad académica, operaciones discursivas*

Resumen

En los últimos diez años (2002-2012) se ha presenciado en Argentina un significativo aumento de la cantidad de estudiantes universitarios extranjeros que vienen, no solamente para aprender español, sino también con el objetivo de cursar materias en universidades durante uno o dos cuatrimestres. Muchos de ellos lo hacen en el marco de programas específicos de *study abroad*, que gestionan la acreditación de los estudios en Argentina ante las universidades de origen. Nuestro estudio se enmarca en el contexto particular de uno de estos programas en el que la certificación del curso de español es realizada por el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Los destinatarios de dicho programa son alumnos provenientes de universidades estadounidenses y en su inmensa mayoría, son hablantes de inglés como lengua materna Para aprobar el curso de español, los estudiantes deben presentar oralmente una monografía que han escrito con la supervisión de sus profesores. De esta forma, se evalúa una presentación oral académica.

Los estudios sobre oralidad académica en español son incipientes (Estrada, 2008; Natale y Valente, 2004). En cuanto a los estudios sobre oralidad académica en español como lengua segunda y extranjera relevamos materiales didácticos destinados a estudiantes de grado (Vázquez, 2001) y análisis de presentaciones orales producidas en español por hablantes de alemán (Villar, 2011). Dada la diversidad de las presentaciones en los diferentes contextos de enseñanza, se hace necesario contar con descripciones de caso que informen las prácticas más frecuentes.

En este trabajo nos proponemos relevar cuáles son las operaciones discursivas (Roich, 2007) predominantes en la performance de los alumnos y describir en qué orden se suceden dichas operaciones al realizar estas presentaciones orales. El objetivo es ajustar, a partir de estos datos, la grilla de evaluación y las consignas marco del examen e informar sobre las prácticas de oralidad académica en ELSE. Para ello realizamos un estudio exploratorio y cualitativo basado en el análisis de un corpus constituido por las grabaciones de diez presentaciones y las planillas de evaluación completadas por los docentes a cargo de la mesa de examen.

Los resultados muestran que si bien en algunos casos, los alumnos llevan a cabo dichas operaciones, el orden en el que son realizadas no contribuye al desarrollo de una argumentación.

1. Introducción

En los últimos diez años (2002-2012) se ha presenciado en Argentina un significativo aumento de

ISBN 978-987-4019-61-5

la cantidad de estudiantes universitarios extranjeros que vienen con el objetivo de aprender español y de cursar materias en universidades durante uno o dos cuatrimestres. Muchos de ellos lo hacen en el marco de programas específicos de *study abroad*, que gestionan la acreditación de los estudios en Argentina ante las universidades de origen. Nuestro estudio se enmarca en uno de estos programas (IFSA Butler) cuyo destinatario son alumnos provenientes de universidades estadounidenses. Desde 2010, la certificación del curso de español es realizada por el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, a través de la evaluación de una presentación oral final. Dicha evaluación es diseñada e implementada por un equipo docente con formación en evaluación bajo la dirección de Silvia Prati.

Para la definición de la certificación del curso de español, se optó por un examen de *performance* (Prati, 2007) basado en un modelo de competencia comunicativa que descompone diferentes aspectos tanto lingüísticos como no lingüísticos de la actuación (Bachman & Palmer 1996), ya que el objetivo es dar cuenta de un conjunto de habilidades académicas en español lengua extranjera que los alumnos pueden lograr al término de su cuatrimestre de intercambio.

Con respecto al tema y a los contenidos del curso, el equipo decidió adoptar un enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), el cual prevé el aprendizaje en función de la resolución de tareas concretas y de la integración entre contenido y lengua (Krsul & Lanzoni 2010). Se optó por esta perspectiva ya que era la que mejor describía el programa de estudios que realizan los estudiantes en este programa, en el cual los cursos de español lengua extranjera están organizados en torno a un contenido temático relacionado con la cultura argentina: música popular, cine o personajes históricos, entre otros.

2. Español con fines académicos

La bibliografía sobre español con fines académicos viene creciendo de forma sostenida en los últimos años, a partir de diferentes líneas teóricas. Existen estudios desde el análisis del discurso (Arnoux 1996, Arnoux & Alvarado 1997, Arnoux, Silvestri & Nogueiras 2002, Di Stefano & Pereira 2003), la argumentación (Padilla 2003, 2008), la alfabetización académica (Carlino 2005) y la enseñanza de géneros académicos (Vian Jr, Anglada, Moyano & Romero 2009, Barbara & Moyano, 2011). Recientemente se ha llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras un taller de enseñanza de géneros académicos, también en esta última línea (Navarro y Moris, en prensa).

En cuanto a la situación de Español como Lengua Segunda y Extranjera (en adelante ELSE) con fines académicos, la bibliografía aún es escasa. Los trabajos pioneros de Vázquez (2001, 2005) contribuyeron a delinear los problemas de investigación y proporcionaron los primeros materiales didácticos para estudiantes sobre este tema. En particular, estos trabajos se centran en la producción escrita, aunque existen algunos trabajos sobre presentaciones orales (Villar 2011, Brown y Shimabukuro, 2010).

3. Descripción del estudio

En este trabajo realizamos un estudio exploratorio y cualitativo basado en el análisis de un corpus constituido por las grabaciones de diez presentaciones orales. Para ello, se seleccionaron dos cursos cuya temática es el cine argentino, dictados por la misma docente, pero de dos niveles lingüísticos diferentes. Las presentaciones fueron grabadas y posteriormente desgrabadas siguiendo las pautas de transcripción de Jefferson (1984), con algunos agregados y adaptaciones necesarios para la descripción de este corpus en particular. Se privilegiaron las grabaciones de mejor calidad sonora y la distribución equitativa entre ambos grupos. Las presentaciones se codificaron de la siguiente manera: grupo A (A1, A2, A3, A4 y A5) y grupo B (B1, B2, B3, B4, B5).

Para el análisis del corpus, partimos del concepto de operaciones discursivas (Roich 2007) y nos propusimos relevar, por un lado, cuáles eran las operaciones predominantes en la performance de los alumnos y, por el otro, si las mismas se llevaban a cabo en un determinado orden o en una sección específica de la consigna. Roich define operación discursiva (de ahora en más, OD) como *los modos*

ISBN 978-987-4019-61-5

en que puede ser organizado o estructurado el contenido informativo de cada uno de los textos verbales producidos por un sujeto (2007:94). Estas operaciones involucran procesos lingüísticos y cognitivos y, de acuerdo con esta autora son:

> **Definir**: brindar el significado de una palabra o expresión a partir de la explicitación del nombre del término, la introducción de un verbo de denominación, la inclusión del término en una categoría general, y la caracterización del contenido de la expresión) ejemplificar, caracterizar, comparar, clasificar y fundamentar.
>
> **Ejemplificar**: ilustrar un concepto abstracto o general que se encuentra subordinado al concepto que ilustra.
>
> **Caracterizar**: señalar y explicar las características de un objeto, hecho o relación.
>
> **Comparar**: establecer una relación entre dos conceptos, objetos, hechos, individuos o relaciones en términos de semejanzas o diferencias.
>
> **Justificar**: se fundamenta una determinada aseveración mediante una serie ordenada de razones o fundamentos.

Con esta investigación nos proponemos, por un lado, describir las características de las presentaciones orales recolectadas, en términos de su organización en secciones y duración, y por el otro, correlacionar estas descripciones con la consigna y el nivel de lengua de cada grupo. Asimismo, a partir de esta y futuras investigaciones, nuestro objetivo es ajustar la grilla de evaluación (Brown y Trincheri, en prensa), las consignas marco del examen y contribuir al incipiente campo de la oralidad académica en ELSE.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, analizamos la consigna de examen propuesta por el equipo del Laboratorio a los estudiantes. Luego, dividimos las transcripciones siguiendo las secciones y subsecciones propuestas en la consigna y al interior de cada una de ellas, analizamos su realización y las OD que encontramos. En tercer lugar, analizamos el uso de las citas en términos de un recurso académico y, en cuarto lugar, realizamos un análisis de la performance general de los estudiantes en la L2. Finalmente, en las conclusiones presentamos algunas correlaciones entre la consigna, los ejes de análisis y los dos subgrupos seleccionados.

4. Análisis

4.1. Consigna

Todos los cursos reciben la misma consigna marco propuesta por el equipo del Laboratorio de Idiomas: realizar una presentación oral académica de 7 minutos. Esta debe incluir una introducción en la que se explicite el objetivo del trabajo, el tema, la motivación, las fuentes consultadas, el corpus y la hipótesis o idea principal; un desarrollo, que a su vez debe incluir secuencias argumentativas, análisis, ejemplos, comparaciones y citas de al menos dos fuentes, y finalmente, una conclusión que contenga una recapitulación de lo expuesto. Además, se dan algunas indicaciones sobre el desempeño lingüístico: se pide naturalidad y no memorización ni lectura continua de un texto o power point. Se recomienda cuidar la pronunciación y mantener la adecuación al ámbito académico.

En esta consigna encontramos cuatro aspectos centrales sobre los cuales organizamos nuestro análisis: las secciones de la presentación, los recursos lingüísticos que deben ser incluidos (las citas), las OD (por ejemplo, comparar) y algunos rasgos de desempeño (fluidez).

ISBN 978-987-4019-61-5

4.2 Organización general de las presentaciones

En general, las presentaciones de los cursos de cine consisten en la comparación y análisis de dos o más películas vistas en el curso. Los análisis tienden a centrarse o bien en la trama y el contexto de las películas, o bien en algún recurso cinematográfico. Típicamente, los estudiantes presentan el tema que van a trabajar (tema), las películas que tomaron (corpus), y una hipótesis. En muchos casos realizan sinopsis de las películas, lo que suele generar confusiones entre contextualización para el oyente y el propio análisis del film. Luego, analizan las películas, ya sea en orden o intercalando información de una y otra según el eje de análisis y, por último, realizan un cierre o conclusión. Como veremos en el desarrollo de este trabajo, esta organización tiene múltiples realizaciones que se ven atravesadas, entre otros factores, por el nivel lingüístico del alumno en la L2, su capacidad de organizar el discurso y la propia preparación de la presentación, en términos de investigación y reflexión previas.

Comenzaremos el análisis con una descripción global en torno a la cantidad de secciones y sub secciones de la presentación, su duración y el orden en que estas se producen. Entendemos por sección el momento en el que se realiza una de las tres partes solicitadas en la consigna: introducción, análisis y conclusión. A su vez, entendemos por sub sección los segmentos internos reconocibles en algunas de las secciones, por ejemplo, en la introducción la consigna pide incluir hipótesis, objetivo, etc.

Estas secciones y sub secciones pueden estar realizadas de diferentes formas (enunciando una OD–por ejemplo, definir- o presentando discursivamente la sección –voy a hablar de…). De esta manera, una vez analizada la organización global de las presentaciones, haremos un análisis más detallado respecto de cómo se formulan cada una de las secciones y subsecciones reconocidas en la presentación. Propusimos este esquema debido a que se trata de un trabajo exploratorio que busca realizar caracterizaciones de la *performance* y a que los modelos teóricos sobre presentaciones son, en general, difíciles de aplicar a la oralidad y poco adecuados al contexto de este estudio en particular.

Con respecto a la organización general y duración de las presentaciones, existen grandes diferencias entre los dos grupos analizados, por lo cual dividimos el análisis en corpus A y B. La principal diferencia entre ambos es la duración total de las presentaciones: mientras que en el grupo A encontramos tres presentaciones de entre siete y ocho minutos, una de seis y una de diez, en el grupo B encontramos tres presentaciones de alrededor de diez minutos, una de nueve y otra de doce.

4.2.1 Organización general corpus A

En cuanto a la cantidad de secciones y sub secciones, en el corpus A se observa que tres de las presentaciones se realizan en seis [A1], [A3] y [A5], una en siete [A4] y una en cuatro [A2].

En [A2] observamos que la poca cantidad de secciones y sub secciones repercute en la organización de la presentación, ya que no define una hipótesis ni presenta conclusiones, sólo enuncia un tema y realiza una comparación. Esta misma presentación es la más breve y la única en la que correlaciona tiempo con pobreza de secciones. El resto de las presentaciones del sub corpus cumple con la consigna, en términos de organización y tiempos.

Con respecto a la duración global de las presentaciones, vemos que [A2] realizó la presentación más corta (6 minutos aproximadamente) con la menor cantidad de secciones y subsecciones (4). [A3], [A4] y [A1] realizaron presentaciones de entre siete y ocho minutos y [A5], de diez. En este sub corpus no observamos una correlación estricta entre número de secciones y duración, excepto en el caso de [A2].

En cuanto a la duración de los diferentes secciones, observamos que [A1] y [A3] dedican gran parte del tiempo de presentación a la introducción (tres y cuatro minutos en presentaciones de entre siete y ocho en total, respectivamente). [A4] y [A5] por su parte, realizaron introducciones más cortas (alrededor de dos minutos en un caso sobre ocho de presentación y en el otro sobre diez). Dedicaron la mayor parte del tiempo al análisis aunque produjeron también conclusiones equilibradas en cuanto a su duración. Finalmente, [A2] es el estudiante que realizó la introducción más breve (medio minuto) y dedicó el resto de la presentación al análisis sin hacer una conclusión.

ISBN 978-987-4019-61-5

En síntesis, podemos afirmar que puede existir variabilidad en la extensión de las secciones y aún así realizar una presentación equilibrada. Sólo en una de las presentaciones observamos un claro desequilibrio entre secciones, orden y duración.

4.2.2 Organización general corpus B

Con respecto a la cantidad de secciones y subsecciones reconocidas, [B1] es la que más realiza: nueve. Luego, [B5] presenta seis, seguido de [B2] y [B4] con cinco y, por último, se coloca [B3] con solo cuatro secciones.

La poca cantidad de secciones que realiza [B3] repercute en la organización de su trabajo ya que no plantea ni hipótesis, no recorta un tema ni ofrece una conclusión. En el otro extremo, en [B1] no solo cumple con las secciones y subsecciones solicitadas por la consigna, sino que además agrega un marco teórico y divide su análisis de dos películas en cuatro segmentos lo que le otorga complejidad y dinamismo a la presentación. Las restantes tres presentaciones cumplen con lo solicitado en la consigna.

Con respecto a la duración global de las presentaciones, la más extensa fue [B2] con doce minutos. Es importante mencionar que esta presentación quedó trunca ya que el objetivo era analizar tres películas y finalmente solo analizó dos. El resto de las presentaciones osciló entre 9 minutos y 10 minutos y medio, con lo cual ninguna de ellas cumplió la consigna en términos de la duración. Por último, en este subcorpus tampoco se encontró correlación entre la duración y la cantidad de secciones.

En cuanto a la duración de las diferentes secciones, [B3] dedica solo nueve segundos a mencionar el corpus y luego desarrolla nueve minutos y medio de análisis sin conclusiones. [B2] también presenta una duración desequilibrada con 40 segundos de introducción, en la que incluye corpus, tema e hipótesis; diez minutos de análisis y un minuto y medio de conclusiones. Por el otro lado, [B1], [B4] y [B5] no presentan un desequilibrio en cuanto a las tres grandes secciones, si bien la de mayor extensión es la que corresponde al desarrollo.

4.3 Sección Introducción

Si bien la consigna aclara que en esta sección se debe incluir objetivo, tema, motivación, fuentes consultadas, corpus e hipótesis o idea principal, en el análisis solo encontramos menciones de tema, corpus e hipótesis. Por otro lado, encontramos una subsección no solicitada de palabras clave.

4.3.1 Sub sección tema

De las diez exposiciones, tres [B3] [B5] [A4] no hacen una mención explícita del tema. En el caso de las otras siete, en términos generales, observamos que no todas las exposiciones recortan y conceptualizan el tema de la misma manera: en algunos casos, el tema parece acercarse más a la idea de un tópico sobre el que las películas tratan y, en otros, el tema incluye las operaciones de análisis que se van a realizar a lo largo de la presentación. En el primer caso, se construyen alrededor de un sustantivo, como en el siguiente ejemplo:

(1) Mi tema es memoria nacional en cine argentino. [A1]

Se observa que en las presentaciones, esos sustantivos, que se corresponderían con los conceptos o palabras clave, no son definidos. Si bien esto no es solicitado en la consigna, observamos que en aquellas presentaciones en los que estos aparecen definidos el tema se recorta con mayor claridad. En el segundo caso, los temas se construyen alrededor de un verbo o de una nominalización. En estas presentaciones se confunde el tema con el objetivo. Ejemplo:

ISBN 978-987-4019-61-5

(2) Entonces el tema es un análisis. [A3]

4.3.2 Sub sección corpus

En las diez exposiciones analizadas se explicita el corpus, aunque solo cuatro de ellas [B1] [A1] y [A3] [A4] justifican dicha selección. Si bien la justificación no es un requisito explícito de la consigna, las exposiciones que lo hacen orientan al oyente de una manera más clara desde el inicio mismo del trabajo. En este sentido, es notorio el caso de [B3] que no solo no realiza dicha justificación, sino que además toma para conformar el corpus una película española que no fue analizada en el curso, el cual trata sobre cine argentino. Esta ausencia de justificación produce una desorientación muy fuerte en el comienzo del trabajo.

En términos generales, se identificaron pocas OD, dado que en la mayoría de los casos las exposiciones solo se limitan a mencionar los títulos de las películas. Las OD encontradas fueron: caracterizar (normalmente año y/o director de la película), y justificar como en el siguiente ejemplo:

(3) ahm para mi proyecto yo escogi dos películas:: 9 reinas por fabian bielinsky y la ciénaga por lucrecia martel [CARACTERIZACION] porque en ambas películas yo ahm/ me interesó el uso de::l escenario como un personaje principal? en las películas_ y yo quería investigar esta utilización [JUSTIFICACION])[A4]

4.3.3 Sub sección hipótesis

Respecto de la formulación de la hipótesis, encontramos dos categorías: aquellas exposiciones que se centran en el análisis de algún(os) recurso(s) cinematográfico(s) como la construcción del escenario o el uso del primer plano, entre otros (ejemplo 4) y aquellas exposiciones que se concentran en el análisis de la trama (ejemplo 5)

(4) Pero mi tesis es- el escenario llega a ser una personificación de alex? [B4]

(5) Mi hipótesis es- el secreto de sus ojos y hermanas- usan los flashbacks y los personajes q siguen viviendo en el pasado que desarrollar el tema de la memoria- en conexión a la historia_/ [B1]

En cuanto a la mención de la hipótesis se verificaron diferentes estructuras graduables en cuanto a su nivel de explicitud. En el extremo menor de la escala, hay tres exposiciones [B3] [A1] [A2] sin mención alguna de hipótesis ni fragmento que pueda ser interpretado como tal. A continuación, se sitúa [B2] con una construcción que puede considerarse como una hipótesis por varios factores: está encabezada por el conector *entonces*, antecedida por una pausa previa y un ascenso del tono y se ubica dentro de la exposición en el momento adecuado a la hipótesis. Luego, [A4] y [B5] recurren a un verbo de opinión seguido de una construcción subordinada, que a su vez está coordinada con una justificación de la hipótesis:

(6) y:: yo creo que irónicamente- su película expresa una opinión- exactamente al opuesto- de que el hombre tenga algún:: poder sobre la naturaleza_ am/ porque la naturaleza hace cuatro cosas am/ al respecto:: del hombre. [B5]

Por último, en el extremo máximo de la escala, y con la mayor cantidad de ocurrencias (cuatro) se sitúan [B4] [B1] [A5] [A3] quienes dicen explícitamente *Mi hipótesis es…*

4.3.3 Sub sección palabras clave

Esta sub sección no es requerida por la consigna. Sin embargo, encontramos

ISBN 978-987-4019-61-5

tres presentaciones que la incluyen [A1] [A5] [B1]. En dos de los casos se definen términos sin mencionar una fuente y en el tercero se caracteriza un concepto citando la fuente. En todos los casos, las OD que se identifican son definir y caracterizar.

(7) …y pues- Elizabeth [Jelin] dice en un artículo- la realidad social es compleja- contradictoria- llena de tensiones y conflictos- la memoria no es una excepción? y eso e::s am/ un ejemplo de lo que yo voy a explicar?- y:: am/ en Argentina las películas son:: ((inaudible)) común que:: desarrollar esta tema_ [B1]

4.4 Sección análisis

Analizaremos las presentaciones teniendo en cuenta los siguientes ejes: tipo de análisis (de trama o de recursos), partes identificables del análisis, predominancia de lo argumentativo por sobre lo descriptivo (o viceversa) y operaciones discursivas presentes.

En cuanto al foco de análisis, seis presentaciones se centran en la trama [A1] [A2] [A3] [A5] [B1] y [B2], mientras que las restantes cuatro se centran en el análisis de algún recurso: [A4] [B3] [B4] y [B5]. De las seis presentaciones que se centran en la trama encontramos dos con una predominancia descriptiva y no argumentativa [B2] y [A2] por falta de recorte de tema y mención de hipótesis. En las restantes cuatro observamos predominancia de argumentación porque recortan un tema y plantean una hipótesis que luego retoman en el análisis. Con respecto a las presentaciones que se centran en un recurso, tres de ellas pueden considerarse argumentativas, mientras que solo una [B3] es descriptiva ya que no presentan un tema ni una hipótesis.

En cuanto a las partes, encontramos tres patrones predominantes: el análisis de una sola película, lo que genera un bloque único de análisis [B4] [B5]; la aplicación de una categoría primero a una película, luego a otra y finalmente una comparación [A1], [A2]. Dentro de este esquema, encontramos un caso [B3] que compara sin establecer categorías y dos que utilizan categorías de análisis pero no comparan [B2] [A5]. Por último, hay presentaciones que establecen una categoría y la aplican a ambas películas, para luego repetir la operación con una nueva categoría [B1] [A4] [A3].

Finalmente, con respecto a las operaciones discursivas encontramos que en todas las presentaciones hay caracterización, ya sea de los personajes, su accionar o los recursos cinematográficos utilizados. En cuanto a la ejemplificación, todas presentan ejemplos excepto [A1] y [A2]. Lo mismo ocurre con la justificación: todas justifican menos [A2] [A3]. Por último, de las ocho exposiciones que analizan dos películas, seis realizan comparaciones [B1] [B3] [A1][A2] [A3] [A4].

4.5 Sección conclusión y cierres

En la sección final de los trabajos, observamos que existen diferencias entre los sub corpus. Las presentaciones de A logran conclusiones justificativas, retomando en general los análisis previos y utilizando conectores lógicos (*porque* –causal-, *por eso* -consecutivo), acordes a la OD predominante: justificación. Por otro lado, el grupo B presenta conclusiones narrativas, que incluyen relato de los finales de las películas. Los conectores utilizados señalizan la sección (*en el fin*, *al fin* - conclusivos - o temporales/consecutivos, *entonces*), realizada por una caracterización. En los casos en los que aparece una conclusión propiamente dicha, o bien esta es abrupta o bien introduce información nueva.

En síntesis, podemos verificar entre ambos grupos un corte de nivel de performance que se relaciona con la capacidad de comenzar a incluir argumentos además de narrar, transición típica entre los niveles básicos e intermedios.

4.6 Recursos: citas

Si bien **e**l uso de citas está estipulado en la consigna, estas son un recurso, típico del registro académico, y pueden aparecer en cualquiera de las secciones de la presentación.

ISBN 978-987-4019-61-5

Encontramos que en seis de las diez presentaciones se utilizan citas. Todos los estudiantes recurren a fuentes externas; sólo dos las mencionan explícitamente aunque de forma imprecisa. Tres de ellos citan fragmentos del guión para ejemplificar y otros tres, entrevistas a los directores. En muchos casos leen las citas; en algunos casos en inglés. En todos los casos las citas se incluyen en la sección de análisis, aunque en tres casos también aparecen citas en la mención de palabras clave, la introducción y la hipótesis. De las seis presentaciones, sólo una utiliza el recurso de la cita para sostener el análisis.

4.7 Performance en L2

En el caso del sub corpus A, el nivel lingüístico no parece afectar la estructura general de las presentaciones. Si bien aparecen inadecuaciones, las presentaciones no requieren un oyente colaborativo. El único caso en que el nivel más bajo de lengua se traduce en una presentación más simple es [A2], con varias transferencias léxicas que dificultan la comprensión.

En el caso del sub corpus B, el nivel lingüístico afecta las presentaciones en dos casos [B2] [B3], ya que se trata de exposiciones que además de tener problemas en cuanto a su organización, tienen muchas inadecuaciones léxicas, sintácticas y de pronunciación. Ambas requieren un oyente colaborativo.

A pesar de que se observan en ambos grupos algunos problemas típicos de los estudiantes angloparlantes de español (apoyos sonoros, pronunciación de vocales, concordancia nominal y aspecto verbal, entre otros), no observamos una correlación estricta entre el nivel de performance de los alumnos y la estructura de sus presentaciones. Esto sostendría la idea planteada por el enfoque AICLE de que contenidos y enseñanza de lengua pueden integrarse, y que un alumno con pocos recursos lingüísticos puede cumplir con ciertos objetivos retóricos bien planteados y estructurados.

5. Conclusiones

En el presente trabajo analizamos diez presentaciones orales de estudiantes angloparlantes de ELSE provenientes de dos cursos que comparten la temática (cine argentino), pero con diferente nivel lingüístico.

Con respecto a la duración general de las presentaciones, el subcorpus A se mantuvo dentro de los límites que pedía la consigna (alrededor de siete minutos) mientras que en el subcorpus B todas las exposiciones se excedieron entre dos y cinco minutos.

En cuanto a la organización general y la duración de las secciones, observamos que no hay correlación entre cantidad de secciones y duración de la presentación. El equilibrio entre secciones es relativo: en algunos casos, utilizan la mitad del tiempo de la presentación para la introducción y en otros, un cuarto de ese tiempo. Sin embargo, el éxito de las secciones no parece relacionarse con el tiempo dedicado a ellas estrictamente.

La introducción se presenta como la sección más conflictiva por dos razones: la variabilidad en sus formas de realización y porque se trata de una sección fundamental para captar el interés del oyente y dejar en claro cuál es el tema y propósito de la presentación. De las diez presentaciones analizadas, solo dos realizan introducciones sumamente breves que perjudican el resto de la presentación.

En cuanto al tema, vimos que se menciona en siete de las diez presentaciones y se realiza de dos formas: o bien, con un sustantivo que remite a palabras clave no siempre presentadas, o bien como un verbo o una nominalización que refiere a una operación discursiva que se realizará en el análisis. En este segundo caso se confunde el tema con el objetivo de la presentación. Consideramos que si se agregara a la consigna la definición de palabras clave, esto contribuiría a la clarificación a la hora de presentar el tema.

Con respecto al corpus, observamos que en sólo cuatro de las diez presentaciones se justifica la selección. Si bien dicha operación de justificación no es pedida por la consigna, observamos que cuando es realizada, la dirección argumentativa de la presentación es más clara para el oyente.

En la subsección hipótesis encontramos por un lado, aquellas que se relacionan con recursos cinematográficos y por otro, aquellas que se refieren a la trama. En cuanto a su formulación, se distinguen por su nivel de explicitud en tres grados: o no aparecen o se infieren por el contexto, o parten de

ISBN 978-987-4019-61-5

verbos de opinión seguidos de una oración subordinada, o presentan explícitamente la fórmula "mi hipótesis es".

En la sección de análisis observamos una correlación con lo analizado en las hipótesis: las presentaciones pueden dividirse entre aquellas centradas en la trama de las películas o en un recurso cinematográfico. En general, la mayoría de las presentaciones son argumentativas, ya que logran recortar un tema, presentar una hipótesis y vincular esto con el análisis. Encontramos también presentaciones más descriptivas que se limitan a reponer la trama de las películas o describir símbolos y recursos. Las presentaciones menos logradas fueron aquellas en las que predominó la narración, mientras que las más logradas fueron aquellas que lograron combinar la narración de las tramas, cuestión inevitable en los análisis de películas, con justificaciones y ejemplificaciones.

En la sección de cierre y conclusiones verificamos un corte de nivel entre ambos grupos, ya que en el grupo A esta sección está mejor desarrollada y tiene una orientación más argumentativa y no solo narrativa. De todos modos, en términos generales, las presentaciones no cumplen con la indicación de la consigna de dedicar un tiempo a la conclusión ofreciendo una recapitulación de lo expuesto previamente.

En cuanto al uso de las citas, si bien esto es solicitado en la consigna, observamos una gran imprecisión en su uso. En general, no mencionan correctamente las fuentes y no las utilizan de forma argumentativa para sostener su análisis. Esta utilización inexperta de las fuentes externas repercute negativamente en la claridad de la exposición en lugar de funcionar como un recurso argumentativo del discurso académico.

Con respecto a la performance en L2, no correlaciona en forma directa el nivel de lengua con la organización de las presentaciones ya que observamos que alumnos con bajo nivel de performance pudieron organizar una presentación clara. De todos modos, también verificamos que a menor nivel de lengua, las presentaciones son más largas y descriptivas y que a mejor nivel de lengua, son más breves y argumentativas.

En síntesis, pudimos observar un cumplimiento parcial de la consigna en la mayoría de los casos y comprobar que, aún con escasos recursos lingüísticos, los estudiantes pueden realizar tareas concretas y motivadoras con éxito. Sería necesario ampliar los resultados de esta investigación utilizando corpus de cursos con otras temáticas de manera de poder comparar qué tipo de operaciones discursivas aparecen en otros tipos de análisis y cómo podría ajustarse la consigna para orientar mejor a los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. & M. Alvarado. (1997). "La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos". En M.C. Martínez (Comp.), *Los procesos de lectura y escritura*. Santiago de Calí: Editora Universidad del Valle.
- Arnoux, E. (Comp.). (1996). *Adquisición de la escritura.* Rosario: Ediciones Juglaria.
- Arnoux, E., A. Silvestri, & S. Nogueira. (2002). "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos". *Signos*. 35. (51-52). 129-148.
- Bachman, L. & A. Palmer. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Barbara, L. y E. Moyano. (Eds.). (2011). *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*. Los Polvorines: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Brown, A. & C. Shimabukuro. (2011). "La inclusión de voces en el discurso académico oral por parte de estudiantes estadounidenses". *Signos Universitarios Virtual*, año VIII, Nº 11, ISSN 1852-1045. Disponible en: http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/mesas.htm
- Brown, A. & Trincheri, M. (en prensa). "Evaluación de presentaciones orales académicas: elaboración de descriptores basados en la performance". Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Español y I Reunión Regional del SICELE, Universidad del Salvador, Buenos Aires, 14 y 15 de noviembre de 2013.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Di Stefano, M. & M.C. Pereira. (2003). "La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y posgrado". En García Negroni, M. (ed.). *Actas del Congreso*

Internacional de Argumentación. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

» Jefferson, G. (1984). "Transcript notation". En: Atkinson, J. M. y J. Heritage (Eds.) *Structures of Social Interaction: Studies in Conversation Analysis*. New York: Cambridge University Press. 134-162.

» Krsul, L. & M.L. Lanzoni. (2011). "Evaluación de nivel de lengua y contenidos en un curso de contenidos específicos". *Signos Universitarios Virtual*, año VIII, Nº 11, ISSN 1852-1045. Disponible en: http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/mesas.htm

» Moris, J. & F. Navarro. (2012). "Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras". Presentado en el *XIII Congreso de la SAL "Homenaje a Berta Elena Vidal de Battini",* San Luis, 27-30 de marzo de 2012, San Luis. (en prensa).

» Padilla, C. (2003). "Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios". *Revista del Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad*, vol. I, pp. 221-238. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa. ISSN 1668-4753.

» Padilla, C. (2008). "Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria". En *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística*. Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe.

» Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

» Roich, P. (2007). "El parcial universitario". En Klein, I. (coord.); *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo. 91-106.

» Vázquez, G. (Coord.). (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.

» Vázquez, G. (Ed.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

» Vian Jr, Anglada, Moyano & Romero. (2009) "Systemic functional grammar and language teaching in Latin American contexts". *Delta* [online]. vol.25. Disponible en: http://www.scielo.br. Consultado el 21/9/10.

» Villar, C.M. (2011). "Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada.* 10 (5): 130-172.

ISBN 978-987-4019-61-5

LA MORFOLOGÍA Y LA LECTOCOMPRENSIÓN EN L2: IMPLICANCIAS Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO

CALIFA, Martín / Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de Buenos Aires - Conicet

Área: Psicolingüística

» *Palabras clave: lectocomprensión en L2, morfología, conciencia morfológica*

Resumen

La teoría e investigación acerca de la comprensión lectora en L2 han afianzado la idea de que este es un proceso compuesto por subprocesos de diversa naturaleza. Entre estos últimos se suele postular el reconocimiento de palabra, el procesamiento sintáctico y la codificación de significado proposicional, entre otros (Grabe 2009). Respecto del primero, uno de los constructos teóricos que más relieve ha cobrado en la literatura especializada de años recientes es el que se ha venido a denominar "conciencia morfológica", definida como "la habilidad para reflexionar sobre y manipular los morfemas y la estructura morfológica de las palabras" (Zhang & Koda 2012). Si bien el grueso de la investigación ha encarado la cuestión desde la perspectiva de la lectocomprensión en L1 (Singson, Mahony & Mann 2000, Liu y McBride-Chang 2010, Wang, Ko y Choi 2009), se reconoce también un creciente conjunto de estudios que exploran las especificidades del asunto en términos de la lectocomprensión en L2 (Kieffer & Lessaux 2008, Zhang & Koda 2012, Jeon 2011). En este trabajo brindaré un panorama del estado de la cuestión, repasando las principales preguntas que se han formulado y las respuestas provisionales que se han elaborado para tratar de contestarlas. Asimismo, intentaré argumentar por qué la conciencia morfológica es relevante no sólo para el reconocimiento de palabra sino potencialmente también para el procesamiento sintáctico y la codificación de significado proposicional, especialmente cuando la L1 y la L2 son el español y el inglés respectivamente. Finalmente, apuntaré a la luz de lo expuesto algunas líneas de reflexión y estrategias de trabajo que se pueden adoptar para las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora en L2.

1. Preliminares

Existe hoy un consenso generalizado sobre la naturaleza de la comprensión lectora como un proceso compuesto de subprocesos que interactúan entre sí de modos diversos (Perfetti *et al.* 2005, Grabe 2009, Koda 2012). Siguiendo a Grabe (2009) pueden ser caracterizados como procesos de orden inferior y superior (*lower-level* y *higher level*). Los primeros comprenden operaciones pasibles de automatizarse, como el reconocimiento de palabra, el procesamiento sintáctico (*syntactic parsing*) y la codificación de significado proposicional, entre otros, mientras que los segundos constituyen operaciones más directamente ligadas a la comprensión, tales como la construcción de un modelo textual y un modelo de situación junto con otras como el uso de estrategias de lectura y la conciencia metalingüística.

Debe destacarse que el grueso de la literatura especializada que abunda y que aquí se comenta versa sobre el problema de la lectura en L1. En principio es razonable utilizar la teoría y evidencia propia de este campo como horizonte para las reflexiones sobre la lectura en L2, aunque no debe olvidarse de que se trata de dos procesos disímiles. Como advierte Grabe: "la lectura en L2 no es sólo alguien aprendiendo a leer en otra lengua; más bien, la lectura en L2 se trata de aprender a leer con lenguas" (2009: 129, traducción mía). Esto implica que la lectura en L2 tiene un agregado de complejidades del que su análogo en L1 carece. Así, el interrogante clásico ha sido si la lectura en L2 debe ser

ISBN 978-987-4019-61-5

entendida como un problema de lenguaje o como un problema de lectura, lo que se conoce como la Hipótesis del Umbral Lingüístico y la Hipótesis de la Interdependencia respectivamente. La primera propone que leer en L2 está determinado por cierto nivel de proficiencia lingüística, mientras que la otra sostiene que este proceso está condicionado por una capacidad de lectura más general, no muy diferente de la usada para leer en L1. Si bien la proficiencia lingüística es la variable que mayor correlación tiene con la lectura en L2 (Eskey 2008), resulta muy contraintuitivo que la habilidad para leer en L1 no tenga papel alguno, por lo que lo hoy hay acuerdo sobre una interacción entre los dos factores (véase Berharndt & Kamil (1995) para evidencia sobre esto).

En esta línea, Koda (2012) indica que la lectura en L2 convoca habilidades de ambos tipos. Las específicas de una lengua –como las vinculadas a los distintos sistemas de escritura– son las que necesitan algún grado de adaptación para poder ser funcionales. Las no específicas son las que se prestan más inmediatamente a este proceso. La Teoría de la Transferencia es la encargada de examinar estas cuestiones (para un buen panorama de la cuestión, consúltese Grabe 2009). Zhang & Koda definen la transferencia como aquel proceso mediante el cual "una vez desarrolladas en una lengua, las sub-habilidades de lectura, incluida la conciencia morfológica, se vuelven disponibles en otra lengua, facilitando sustancialmente el aprendizaje de la lectura en esa lengua" (2008: 2-3, traducción mía). Koda (2012) señala que la distancia lingüística y la calidad y cantidad del *input* de la L2 son los dos factores más influyentes.

Como se apuntó al principio, el reconocimiento de palabra es un proceso de base crucial para que la comprensión lectora pueda tener lugar.[1] Puede decirse que el reconocimiento de palabra se da exitosamente cuando "el *input* visual de la palabra en la página activa entradas léxicas en el léxico del lector que tienen información definida de cuatro tipos: ortográfica, fonológica, semántica y sintáctica" (Grabe 2009: 23, traducción mía). En el concierto de procesos que posibilitan este fenómeno se reconoce el procesamiento morfológico, es decir, el reconocimiento de marcadores morfológicos tales como los afijos y el aislamiento de la base. En cuanto a la realidad psicolingüística de las entidades morfológicas, hay teoría y evidencia concurrente que apoyan su existencia (Feldman & Soltano 1999, Baayen & Schreuder 1999).

En esta dirección, se constata en la actualidad un conjunto creciente de estudios que confirman la centralidad del procesamiento morfológico en los accesos a las representaciones léxicas (Carlisle 2000, Singson, Mahony & Mann 2000, Liu & McBride-Chang 2010, Wang, Ko & Choi 2009, Zhang & Koda 2008, 2012, Kiefer & Lesaux 2008). El constructo teórico elaborado en la literatura especializada para estudiar este fenómeno recibe el nombre de "conciencia morfológica" (*morphological awareness*; CM de aquí en más), que puede definirse como "la habilidad para reflexionar sobre y manipular los morfemas y la estructura morfológica de las palabras" (Zhang & Koda 2012: 1196, traducción mía). De manera adicional, Wang, Chen & Cheng (2006) han propuesto cuatro dimensiones comprendidas en la CM para poder diferenciar sus implicancias y efectos con mayor precisión: la identificación –la habilidad para identificar los morfemas constituyentes de una palabra compleja–, la discriminación –la habilidad para distinguir morfemas respecto de otras unidades semánticas o fonológicas–, la interpretación –la habilidad para usar el conocimiento sobre formación de palabras para interpretar palabras nuevas– y la manipulación –la habilidad para usar el conocimiento sobre formación de palabras para la producción de ítems léxicos nuevos– (véase Jeon (2011) para un caso donde fueron aplicadas con éxito). En cuanto a su pauta de desarrollo, la CM se inicia con el contacto de los hablantes con la oralidad, aunque se consolida con la maduración lingüística general y a partir de la exposición intensa y asidua con el lenguaje escrito (Carslile 2000, Zhang & Koda 2008).

2. CM y reconocimiento de palabra

La mayoría de los estudios explora las interacciones de la CM con el reconocimiento de palabra. Así es que varios corroboraron una contribución de la CM a este proceso, tal como se puede ver a través de las experiencias llevadas a cabo por Carslile (2000) con palabras derivadas en inglés, Liu &

1. Debe tenerse en cuenta que la lectura como decodificación y la comprensión son procesos diferentes. Sin embargo, la segunda no puede producirse sin la primera, por lo que en los casos en los cuales está implicancia resulta obvia, se omite esta aclaración.

ISBN 978-987-4019-61-5

McBride-Chang (2010) con compuestos del chino, y Wang *et al.* (2009) con derivados del inglés y el coreano. Este último estudio es particularmente interesante porque, a partir de una población infantil de origen coreano residente en EE.UU con instrucción en ambas lenguas, indaga sobre la respuesta de estos ante palabras complejas de dos sistemas de escritura de muy diferentes grados de opacidad en la relación grafema-fonema (el inglés muy opaco, el coreano muy transparente) pero con patrones de derivación muy similares. En ambos casos, el mismo conjunto de sujetos demostraron haber hecho uso de su CM para el reconocimiento de palabra y, como también reveló el análisis de los datos, la CM de una lengua contribuía a la lectura de palabras en la otra. Esto llevó a los autores a proponer, por un lado, que hay un efecto de transferencia de la CM de L1 a L2 y, por el otro, que el estatuto de la CM podría ser universal.

Un estudio de similares características (Wang *et al.* 2006), pero comparando el chino y el inglés, también demostró efectos de facilitación de la CM de una lengua a otra tanto en el reconocimiento de palabra como en la comprensión lectora entre un sistema de escritura alfabético y otro de caracteres. Lo interesante de este experimento es que la CM resultó provechosa translingüísticamente en aquellas áreas de la morfología de las dos lenguas que presentan afinidad, a saber, la composición, muy productiva en chino e inglés, pero no en la derivación, que juega un rol menor en chino. Otra de las conclusiones curiosas que arrojó fue que la CM que exhibió un efecto de transferencia de la L2 (inglés) respecto de la L1 (chino). En Liu & McBride-Chang (2010) se revela otro aspecto de relevancia, a saber, la correlación positiva entre la CM y el vocabulario de los lectores, tanto en su dimensión cualitativa como cuantitativa.

Parece haber, asimismo, razones para creer que, más allá del reconocimiento de palabra, la CM tiene un impacto también en otros procesos de orden inferior tales como el procesamiento sintáctico y la codificación de significado proposicional, por lo menos en el caso de la lectura de textos en L2 cuando esta última es el inglés y la L1 es el español. A modo de ejemplo, considérese la composición, un proceso morfológico que, si bien es frecuente en español, no tiene el nivel ni de variedad ni de productividad que alcanza en inglés. Obsérvense los siguientes extractos tomados de diferentes textos:

> 1.a) The quake, which was centred six miles off the Sumatran coast, triggered [a three-metre tsunami in the town of Padang] and led to tsunami warnings for much of the Indian Ocean region. (Tomado de Magno y Scagnetti 2011: 42)
>
> 1.b) El terremoto, que se centró a seis millas de la costa de Sumatra, provocó [un tsunami de tres metros en la ciudad de Padang] y dio lugar a advertencias de tsunami para gran parte de la región del Óceano Índico.
>
> 2.a) Sunlight also ages the skin. [Sun-weathered skin] becomes leathery and loses its softness and lustre. (Tomado de Magno y Scagnetti 2011: 94).
>
> 2.b) La luz solar también envejece la piel. [La piel curtida por el sol] se pone parecida al cuero y pierde su suavidad y brillo.[2]

Es difícil pensar cómo un hispanohablante podría comprender (1.a) o (2.a), y en particular los sintagmas nominales encorchetados, sin procesar lo que constituyen exponentes morfológicos de la L1 –los compuestos *three-metre* y *sun-weathered*– como unidades sintácticas en la L2 –el sintagma preposicional *de tres metros* y la relativa reducida *curtida por el sol*–.[3] En otras palabras, la CM podría contribuir no sólo al reconocimiento de palabra sino también al procesamiento sintáctico. Un arreglo sintáctico diferente, a su vez, da lugar a una codificación del significado proposicional también diferente. Debe advertirse que, a diferencia del vínculo entre CM y reconocimiento de palabra

2. Aclaro que no doy por sentado que la comprensión de un texto pueda equipararse a su traducción literal, como quizá podría pensarse a partir de (1.b) y (2.b), cuya función es meramente explicativa.

3. Se puede contraargumentar que es posible que el lector de este texto en L2 no tuviera necesidad de procesar este significado en su L1 sino que, por ejemplo, accediera con el compuesto correspondiente directamente a su léxico de L2 sin mediar intervención de su L1, lo que en efecto es materia de investigación. No obstante, en el caso de los alumnos que toman cursos de lectocomprensión en L2 esto es altamente implausible, ya que justamente carecen del contacto prolongado necesario con la L2 como para poder construir un léxico de esa lengua de manera tan rápida y completa que les permita almacenar estos compuestos.

ISBN 978-987-4019-61-5

–ampliamente validado empíricamente– esta correlación es aquí esbozada sólo a modo de hipótesis preliminar, que como tal requiere verificación experimental. Existen razones de peso, no obstante, que llevan a pesar que es altamente plausible.

3. CM y comprensión lectora

A pesar de que el reconocimiento de palabra es un proceso indispensable para la comprensión lectora, cabe preguntarse si la CM tiene un efecto más directo sobre la última más allá de su rol en la decodificación. Carlisle (2000) muestra que la CM contribuye a la comprensión lectora[4] no sólo a través del reconocimiento de palabra sino también cuando está última variable es controlada. Observa, asimismo, que el efecto de la CM aumenta en los sujetos que poseen mayor experiencia de lectura, lo que es coherente con la visión de que la CM es propia de una competencia lectora más avanzada (véase también Jeon 2011).

En un estudio con alumnos primarios chinos residentes en ese país que aprendían inglés como parte de la currícula escolar, Zhang & Koda (2008) exploraron las siguientes hipótesis: 1) la CM de L1 está íntimamente ligada a la CM de L2; 2) la CM de L1 es un predictor más fuerte de la CM de L2 que la exposición a L2 escrita; y 3) la CM de L1 facilita la comprensión lectora de L2 tanto directa como indirectamente a través de la CM de L2. Los resultados apoyan las hipótesis, otorgándole un papel preponderante a la transferencia en lo que se refiere a la CM y la lectocomprensión en L2. Si bien los autores no son del todo claros sobre qué tipo de morfología examinaron, a partir de los ejemplos se deduce que se trata de compuestos, que, como se dijo anteriormente, son un patrón de formación de palabras de alta productividad en inglés y chino. Esto último refuerza la idea de que la transferencia opera con éxito en las áreas de la morfología comunes a la L1 y la L2 (véase Wang *et al.* (2006) y Koda (2012) arriba).

Otro estudio realizado acerca de los efectos de la CM sobre la comprensión lectora en L2 es Kiefer & Lesaux (2008). Aquí también se trabajó con niños de escuela primaria, pero en este caso estudiantes de inglés hispanohablantes residentes en EE.UU. La morfología que se utilizó para sondear la CM fue la de palabras derivadas –muy frecuentes en ambas lenguas– y también se verificó un efecto facilitador de la CM de L2 sobre la lectocomprensión en esa lengua, inclusive en sujetos con un escaso vocabulario en L2. Esto cobra sentido si se recuerda que una de las facetas de la CM es la inferencia del significado de palabras nuevas (ver Wang *et al.* (2006) arriba). De hecho, los autores sostienen que la CM en L2 puede ser una especie de puente para la canalización de otras habilidades de la L1 tales como los altos niveles de conocimiento léxico y la conciencia metalingüística global en beneficio de la lectocomprensión en L2.

Pero, ¿cómo se explica la contribución de la CM a la lectocomprensión en L2? Antes que nada es imperativo apelar a una teoría de la comprensión de textos que permita asimilar los hallazgos empíricos a su interpretación del proceso. Aquí se adopta el modelo de Kintsch & van Dijk de tres niveles para la comprensión de textos (Kinstch & Rawson 2007, Koda 2005). El primero, denominado microestructural, es el más pertinente para los efectos de la CM. Este incluye la identificación de palabras y frases como insumo fundamental para las operaciones posteriores. Jeon (2011) mantiene que la CM favorece el aceleramiento del proceso de aprendizaje de palabras, la agilización y mayor precisión en su reconocimiento y la inferencia del significado de palabras nuevas, factores que en su conjunto impactan en este punto del proceso de comprensión de un texto.

El nivel microestructural, además, implica la subsiguiente elaboración de unidades de naturaleza proposicional, formando la red de microestructuras que le dan su nombre. Aquí conviene traer a colación las explicaciones que proponen Kiefer & Lesaux (2008) sobre el rol de la CM en la comprensión. Si bien coinciden con el resto de los estudios en resaltar los beneficios de la CM para el reconocimiento de palabra, los autores también ven en esta una contribución que trasciende esta operación. Para

4. Es legítimo preguntarse qué se entiende aquí por "comprensión lectora". Las referencias citadas a continuación tienen similares pero ligeramente diferentes concepciones de esta competencia y, por ende, diferentes herramientas de medición para la misma, muchas veces adaptaciones de tests ya estandarizados en la investigación o en la evaluación escolar. En la mayoría de los casos se utilizan cuestionarios de *multiple choice* que apuntan a cuestiones clásicas como el rastreo de referentes, la detección de conexiones lógicas, etc. Para más detalles se recomienda consultar directamente la bibliografía.

ISBN 978-987-4019-61-5

ello recurren a la Hipótesis de la Calidad Léxica de Perfetti & Hart (2001), que:

> sugiere que las diferencias individuales en la habilidad de lectura pueden ser explicadas en gran parte por las diferencias en la calidad de las representaciones léxicas de los lectores; las representaciones de alta calidad están compuestas por rasgos fonológicos, ortográficos y semánticos bien conectados, mientras que las representaciones de baja calidad carecen de cierta información o conexiones entre sus rasgos. Dentro de este modelo, el reconocimiento y la comprensión de palabras morfológicamente complejas implicarían la integración de la información de las representaciones de cada morfema. Esta integración no sólo requiere representaciones de alta calidad para cada morfema sino que también implica la habilidad metalingüística para crear (o inclusive modificar o refinar) un rasgo semántico coherente a partir de los rasgos semánticos de los morfemas constituyentes. Puesto que se puede esperar que el reconocimiento de las palabras morfológicamente complejas se vea facilitado por las conexiones fuertes entre las representaciones de estas palabras y las representaciones para sus morfemas constituyentes, el entendimiento de las relaciones morfológicas puede predecir la precisión y eficiencia de la identificación de palabras. Sin embargo, dado que la manipulación morfológica también supone la integración de rasgos semánticos de representaciones léxicas [las de los morfemas mismos], podemos sospechar que también explicaría las diferencias individuales en la habilidad de la lectocomprensión (Kiefer & Lesaux 2008: 785, traducción mía).

Es decir, la CM forma parte de un proceso mayor de integración de rasgos semánticos, que es en gran parte lo que conlleva la elaboración de microestructuras. Así, como sostienen los autores, es posible que la manipulación de significados propia de la CM impacte en la manipulación de significados que se produce más allá del los límites de la palabra. Esto explicaría las correlaciones positivas entre CM y comprensión lectora emergentes de los diversos experimentos.

4. Implicancias y estrategias de trabajo para la enseñanza

¿Qué tipo de implicancias pueden extraerse para la enseñanza de la lectocomprensión en L2? Antes que nada es necesario hacer una serie de consideraciones. Por empezar, cabe advertir que mucha de la evidencia y consecuentes reflexiones, como se observó antes, provienen del campo de investigación de la comprensión lectora en L1, por lo que hay que tomar cautela a la hora de hacer generalizaciones de muy largo alcance sobre L2. Sin embargo, la escasa pero creciente investigación en esta última área ha hecho hallazgos en la misma o muy similar dirección, lo que, sumado a los efectos de transferencia, nos permite contemplar esas hipótesis cuando menos de manera preliminar.

Asimismo, se debe llamar la atención a su vez sobre el hecho de que la evidencia resultante de los estudios L2 a veces conjuga una serie de factores muy dispares entre sí que también complican el traslado automático de generalizaciones. Por ejemplo, en el sistema de educación superior de la Argentina es habitual que los cursos de comprensión lectora en L2 se dicten en español, dado que el foco está puesto exclusivamente en el desarrollo de la competencia de lectura en la lengua en cuestión. Esto plantea diferencias con los llamados cursos de cuatro habilidades (oralidad, escritura, audiocomprensión y lectocomprensión) sobre los que se hacen algunos estudios, y aún más diferencias cuando estos cursos se dictan en países donde se habla la L2, lo que permite un contacto con esta lengua que trasciende el aula e importa una consiguiente ventaja innegable a la hora de construir un vocabulario, aumentar la velocidad de procesamiento, etc. Un factor adicional de relieve son los contrastes en términos de las variables etaria y cultural. Es por todo esto que las líneas de reflexión y trabajo apuntadas en esta sección final tienen un carácter más orientativo que definitorio.

Por último, la mayoría de lo expuesto a continuación está en gran parte en función del español y el inglés como L1 y L2 respectivamente, dado que no sólo es lo que abunda en lo cursos de lectocomprensión en L2 en nuestro país. Los rasgos principales de la discusión, empero, pueden fácilmente nutrir la reflexión sobre la enseñanza de otras lenguas.

Ya hechas las aclaraciones y advertencias pertinentes, a la luz de lo revisado en este trabajo es posible afirmar que es válido y beneficioso incluir la morfología dentro de un plan de estudios de lectocomprensión en L2 (Wang *et al.* 2009, Kiefer & Lesaux 2008, Zhang & Koda 2008, Koda 2005, Jeon

ISBN 978-987-4019-61-5

2011). En cuanto a los docentes, esto supone la reflexión sobre la morfología no sólo de L2 sino también de L1 con el fin de determinar la distancia lingüística y consiguientemente los puntos de posible transferencia y los potencialmente problemáticos. Tómese el caso de los sufijos ingleses *-tion/-sion* y sus equivalentes *-ción/-sión* en español, que suelen encontrarse en transparencias o cognados como en *information* o *decision*, donde el efecto de transferencia se activa inmediatamente.[5] Esto contrasta con otras palabras complejas tales como *windy* o *fatherhood*, con afijos que no tienen cognados en español y cuya comprensión se ve facilitada a partir de su análisis morfológico. Una consecuencia práctica de estos hechos es que es recomendable dedicar mayor atención a aquellos patrones morfológicos contrastantes entre las dos lenguas que a los que se pueden comprender como transparencias. En el caso del español y el inglés en particular, es aconsejable revisar no sólo la afijación derivativa sino también incluir los paradigmas de composición, que es un área de gran contraste entre estas dos lenguas (ver arriba) y que inexplicablemente encuentra escaso o nulo lugar en los materiales didácticos.

En este sentido, la gradualidad del trabajo con los contenidos también es crucial. Es conveniente iniciar con una toma de conciencia de la CM en la L1 (que, al fin de cuentas, todos utilizamos automáticamente) dado que esto potencia la CM de la L2 (ver Zhang & Koda 2008) para luego acercarse progresivamente a los patrones de mayor contraste. Tampoco debe olvidarse que, como muchas otras competencias, esta se fortalece con la práctica sostenida y extensiva (Grabe 2009), por lo que es necesario planificar la revisión periódica de los contenidos.

Otro punto a tener en cuenta es que, más allá de la impronta pedagógica que se adopte, siempre es necesario implementar un metalenguaje mínimo para poder discutir los contenidos que se desee hacer más explícitos. Sin embargo, esto no significa que el objetivo se convierta en que los alumnos tengan que aprender contenidos de la disciplina "morfología". Debe recordarse que la descripción lingüística rigurosa es siempre parte de los insumos básicos para la planificación y diseño de estrategias de enseñanza y materiales didácticos por parte del docente, pero que en modo alguno tiene que ser lo que los alumnos aprendan. En definitiva, se trata sencillamente de estimular la CM de los lectores y de favorecer efectos de transferencia de este tipo de L1 a L2.

Asimismo, es crucial recordar que aquí se contempla la CM como una subhabilidad al servicio de la lectocomprensión, por lo que idealmente todas las actividades y reflexión deberían emanar de textos que los alumnos tengan que leer en el marco de consignas de comprensión concretas. El trabajo morfológico puede incentivarse antes, durante o después de la lectura, aunque la labor previa tiene la ventaja de poner en práctica los contenidos de manera inmediata.

A modo de ilustración, abajo se brindan ejemplos de dos actividades tomadas de un curso de lectocomprensión en inglés para alumnos universitarios hispanohablantes dirigidas a fortalecer la CM:

1) Observe las siguientes frases extraídas de los textos anteriores. Preste atención a la parte resaltada de cada palabra.

Discover**y** of the **un**conscious.
Neurot**ic** disorder**s**.
Investigat**ion** and treat**ment**

¿Con cuál de las siguientes palabras se relacionan?

neurosis	treat	disorder	discover	investigate	conscious

2) Identifique la categoría gramatical (adjetivo o sustantivo) de la palabra subrayada en cada frase, teniendo en cuenta su sufijo.

The XXXXX**ful** but XXXXX**ible** effect of XXXX**ity.**
XXXXXX**ive** effect of XXX**ly** XXXXXXXX**ships**.
An XXXXXXX**ing** XXXXX**ity**.

(Tomado y abreviado de Cardini *et al.* 2012: 16-17)

Cuadro 1

5. De hecho es lógicamente posible que nunca se produzca el análisis morfológico, sino que se interpreta la palabra como un todo vía su cognado español, como ocurre con palabras simples como *paper* o *role*. Esta es una hipótesis que debería ser testeada empíricamente.

ISBN 978-987-4019-61-5

Se puede observar que cada uno de los ejercicios interpela una dimensión diferente de la CM. El primero, que parte de sintagmas nominales extraídos de un texto que fue leído, apunta no tanto al reconocimiento de morfemas –que, por lo demás, ya están marcados– sino a la capacidad de inferir el significado de las palabras complejas a partir de las bases. El segundo, en contraste, también en el marco de actividades de profundización de post-lectura, se enfoca en la información de orden categorial que aportan los sufijos ya previamente delimitados, que eventualmente impacta en la sintaxis y en la inferencia de significados. Estos son sólo dos ejemplos de instrumentos didácticos dirigidos a trabajar con diferentes aspectos de la CM. La variedad, estilo y foco de los mismos quedan librados en última instancia a las metas y creatividad de los docentes.

Referencias bibliográficas

» Baayer, H. & R. Schreuder. (1999). "War and peace: morphemes and full forms in a noninteractive activation parallel dual-route model". *Brain and Language*. 68. 27-32.

» Bernhardt, E. & M. Kamil. (1995). "Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses". *Applied Linguistics.* 16 (1). 15-34.

» Cardini, N., A. M. Granata & D. Moyetta. (2012). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Psicología*. Córdoba: Editorial Brujas.

» Carlisle, J. (2000). "Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 12. 169-190.

» Eskey, D. (2008). "Reading in a second language". En: Hinkel, Eli (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva York: Routledge.

» Feldman, L. B. y E. G. Soltano. (1999). "Morphological priming: The role of prime duration, semantic transparency and affix position". *Brain and Language*. 68. 33-39.

» Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice.* Nueva York: Cambridge University Press.

» Jeon, E. H. (2011). "Contributions of morphological awareness to second-language reading comprehension". *The Modern Language Journal*. 95. ii. 217-235.

» Kiefer, M. J. & N. K. Lesaux. (2008). "The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 21. 783-804.

» Kinstch, W. & K. Rawson. (2007). "Comprehension". En: Snowling, M. J. y C. Hulme (eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. Cornwall: Blackwell.

» Koda, K. (2004). *Insights Into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

» Koda, K. (2012). "Development of second language reading skills. Cross-linguistic perspectives". En: Gass, Susan y Alison Mackey (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Londres: Routledge.

» Liu, P. D. & C. McBride-Chang. (2010). "What is morphological awareness? Tapping lexical compounding awareness in Chinese third graders". *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, nº1, 62-73.

» Magno, C. & A. Scagnetti. (2011). *Lectocomprensión en inglés. Módulo I.* Los Polvorines: UNGS.

» Perfetti, C., Landi, N. y J. Oakhill (2005) "The acquisition of reading comprehension skill". En Snowling, M. J. y C. Hulme (eds.) *The Science of Reading. A Handbook*, Londres: Blackwell.

» Singson, M., D. Mahony & V. Mann. (2000). "The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 12. 219-252.

» Wang, M., C. Cheng. & S. W. Chen. (2006). "Contribution of morphological awareness to Chinese-English biliteracy acquisition". *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, nº 3, 542-553.

» Wang, M., I. Y. Ko & J. Choi. (2009). "The importance of morphological awareness in Korean-English biliteracy acquisition". *Contemporary Educational Psychology*. 34. 132-142.

» Zhang, D. & K. Koda (2008) "Contributions of L1 reading sub-skills to L2 reading development in English as a foreign language among school aged learners". *Indonesian Journal of English Language Teaching*, vol. 4, nº 1.

» Zhang, D. & K. Koda. (2012). "Contribution of morphological awareness and lexical inferencing abitlity to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 1195-1216.

ISBN 978-987-4019-61-5

LA VARIEDAD LINGUÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A BRASILEÑOS Y LAS FÓRMULAS PRONOMINALES DE TRATAMIENTO: RELATOS DE UNA EXPERIENCIA

CAMARGO DA CRUZ, Jéssyca / Universidade Estadual Paulista

Área: Lingüística Aplicada, ELSE

» *Palabras clave: variación lingüística, enseñanza de español/LE, fórmulas pronominales de tratamiento, formación de profesores*

Resumen

La enseñanza de español como lengua extranjera está viviendo un momento significativo en su historia en contexto brasileño. Además de cuestiones geográficas de cercanía entre Brasil y los países hispánicos, cuestiones políticas nos ha unido a nuestros vecinos. El punto de partida fue el Tratado del Mercosur (creado el 1991) y, tuvo su ascensión, recién con la implantación de la Ley nº 11.161/2005, que hace obligatoria la oferta del idioma español en el *Ensino Médio* de las escuelas públicas brasileñas. Por consiguiente, esa ascensión ha despertado en los lingüistas la necesidad de reflexión sobre esa lengua tan rica y heterogénea, así como por su enseñanza en Brasil. En 2006, fue publicado, en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL 2006), un capítulo dedicado a la lengua española, con el objetivo de orientar su enseñanza en nuestro contexto. De acuerdo con las autoras, ese documento debe ser visto como un "gesto político", "un gesto de política lingüística que exige una reflexión sobre el lugar que esa lengua puede y debe ocupar en el proceso educativo" (BRASIL 2006: 128). Así siendo, el objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre las experiencias vividas en el desarrollo del proyecto de investigación *Variedade Linguística no ensino de español a brasileiros: formas pronominais de tratamento.* Además, objetivamos proponer y compartir algunas actividades didácticas para las clases de español que tratan de estas variedades, con el intento de facilitar su comprensión, no solo como repertorio de particularidades, sino como parte integrante de sus usos lingüísticos, definidos histórica y socialmente, para evitar visiones prejuiciosas a respecto de la lengua y sus culturas. Estas actividades transcurren de la experiencia que iniciamos con un grupo de alumnos de nivel básico del curso de español del *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores*, un proyecto de extensión desarrollado entre los *Departamentos de Educação* y *de Letras Modernas* de la FCL – UNESP/Assis.

1. Introducción

En los últimos años, el idioma español ha conquistado un espacio significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), en Brasil. Entre varios componentes que contribuyeron para esta expansión, se sobresalen: el Tratado del Mercosur[1] que, por razones económicas y profesionales, desencadenó el interés por parte de los brasileños por el aprendizaje de español. Y más recientemente, la Ley

1. El Marcado Común del Sur es un tratado de unión de libre comercio entre los países de Sudamérica, firmado en 1991. Los países que hacen parte de este tratado son: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y, recientemente, se unió al grupo Venezuela. Este acuerdo "abrió las fronteras" que limitaban estos países en relación a Brasil, facilitando así, el contacto con la cultura de nuestros vecinos.

ISBN 978-987-4019-61-5

Nacional nº 11.161/2005[2], en la cual, se hace obligatoria la oferta de enseñanza de lengua española en las escuelas públicas y privadas de la Educación Media, en nuestro país.

Por consiguiente, esta ascensión ha despertado en los lingüistas la necesidad de reflexión sobre esta lengua tan rica y heterogénea, así como sobre su enseñanza en Brasil. En 2006, ha sido publicado, en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), un capítulo dedicado a la lengua española, con el objetivo de orientar la enseñanza de este idioma en nuestro contexto. De acuerdo con las autoras, se debe tomar este documento como un "gesto político", "un gesto de política lingüística que exige una reflexión sobre el lugar que esa lengua puede y debe ocupar en el proceso educativo". Además de eso, aborda cuestiones singulares de la enseñanza de español para brasileños como: (a) el tratamiento de la diversidad lingüística frente a la hegemonía de la variante peninsular; (b) la comprensión de grado de proximidad/distancia entre el portugués y el español o "la justa medida de una cercanía", en los términos de Kulikowski y González (1999) y, a la vez, (c) el efecto que tiene sobre la representación de lengua fácil/difícil, tanto en el sentido común como entre estudiantes y, hasta incluso, entre profesores.

Este documento establece, por lo tanto, las directrices para la enseñanza de español en Brasil y hace hincapié, sobretodo, en el papel que ejerce esta LE en la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y autónomos; resalta, incluso, las teorías de alfabetización y alfabetización múltiple, así como las nociones de heterogeneidad del lenguaje y de la cultura (Barros & Costa 2008: 17).

En este contexto, la tendencia es crecer más aún la demanda por la enseñanza/aprendizaje de lengua española y, por lo tanto, es de suma importancia que los profesores en formación estén preparados para enfrentar los desafíos que transcurren de este nuevo proceso, bajo la perspectiva multicultural, como resalta este documento y las nuevas tendencias de enseñanza de LE.

Siendo así, desenvolvimos, con el apoyo de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de São Paulo, FAPESP[3], el proyecto de investigación: *Variedade Linguística no ensino de español a brasileiros: formas pronominais de tratamento.* Este proyecto tiene como objetivo reflexionar sobre la conducta del profesor de español frente a la enseñanza de las variedades lingüísticas, y como forma de contribución, compartir algunas actividades desarrolladas en nuestro grupo.

Esta investigación es desarrollada junto al Proyecto de Extensión *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP)*[4], de la Facultad de Ciencias y Letras de Assis / UNESP, en el cual alumnos de la carrera de grado empiezan sus primeras prácticas docentes de E/LE. La necesidad de reflexionar sobre las dificultades del profesor de español en Brasil, delante de las variantes lingüísticas, surgió a partir de nuestras reuniones de orientaciones pedagógicas[5] específicas del área de español. Con base en las experiencias narradas en estas reuniones por los profesores que hacían sus prácticas en el CLDP, una de las dificultades persistentes, en este proceso, es la de saber lidiar con esa riqueza y variedad, en sus más diferenciados niveles (variaciones lexicales, morfológicas, de pronunciación, de formas de tratamiento, etc.), en contexto de enseñanza/aprendizaje de esta lengua como extranjera.

Así siendo, el objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre las experiencias vividas en el desarrollo de este proyecto de investigación a lo largo de un año. Además, compartiremos nuestra experiencia y propondremos algunas actividades didácticas para las clases de español que tratan de estas variedades, con el intento de facilitar su comprensión, no solo como repertorio de particularidades, sino como parte integrante de sus usos lingüísticos, definidos histórica y socialmente, para evitar visiones cargadas de prejuicio a respecto de la lengua y sus culturas. Estas actividades transcurren de la experiencia que iniciamos con un grupo de alumnos de nivel básico[6] del curso de español del CLDP.

2. BRASIL. Ley nº 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispone sobre la enseñanza de lengua española. Publicada en el *Diario Oficial da União* nº 151, el 8 de agosto de 2005, s.1, p.1.

3. Proyecto de investigación presentado y aprobado por la *Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo* en 12/2011.

4. El *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* es un proyecto de extensión colaborativo entre los *Departamentos de Letras Modernas* y *de Educação* de la Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Assis, con el apoyo de la *PROEX - Pró-Reitoria de Extensão* de la Universidade Estadual Paulista. http://assis.unesp.br/centrodelinguas. En este contexto, los alumnos de la carrera de Letras encuentran espacio para iniciar sus prácticas, en cursos de lenguas extranjeras ofrecidos a la comunidad interna y externa al campus, con la supervisión y orientación de profesores responsables por el proyecto.

5. El proyecto *Principais dificuldades no ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros: uma contribuição aos professores em formação* busca, a través de reuniones pedagógicas de orientaciones quincenales con los alumnos-profesores, generar un espacio de reflexión acerca de las cuestiones referentes al proceso de enseñanza aprendizaje de lengua española y a la formación de profesores de E/LE. Proyecto de investigación presentado y aprobado por la *Pró-Retoria de Pesquisa de la Unesp –PROPe - Programa Primeiros Projetos*, Edital nº. 005/2010.

6. La edad de los alumnos variaban entre 12 y 40 años.

ISBN 978-987-4019-61-5

2. Experiencia en el CLDP

Las actividades que acá serán descriptas se basan en la teoría de la secuencia didáctica. Esa teoría auxilia al profesor en las etapas que debe seguir con la actividad que quiere desarrollar con sus alumnos. Incluso, le ayuda a delimitar los objetivos que pretende alcanzar con esa actividad.

La secuencia didáctica, como apunta Messias, "está relacionada con la idea de organización y progresión de los contenidos que serán trabajados con los alumnos" (Messias 2010: 73). Esta idea está basada en la afirmación de Dolz, Noverraz e Schneuwly cuando afirman que la secuencia didáctica es un "conjunto de actividades escolares organizadas, de manera sistemática, en base de un género textual oral o escrito" (Dolz, Noverraz & Schneuwly 2004, Messias 2010: 73).

Como profesores en formación, pensamos ser relevante la concientización de los alumnos desde el principio de los estudios de una LE, con la finalidad de evitar cualquier tipo de sentido común que puedan traer consigo para la sala de clase, como la idea, que debido a la gran proximidad entre el español y portugués, no hay necesidad de dedicación y estudio para aprenderla. O la falsa idea de purismo en el español peninsular y desconsiderar el español hablado en el Nuevo Mundo. Objetivando evitar estas situaciones, en el primer día de clase desarrollamos junto a los alumnos una actividad dinámica de presentación para conocernos y fue dado el primer paso en el proceso de sensibilización. La actividad seguía las siguientes etapas:

1. El profesor se presentaba diciendo: Me llamo…, tengo… años, vivo en…, estudio/trabajo en…, a mí me gusta….

2. El alumno seguía el mismo modelo propuesto y el profesor les enseña lo que cambia como la edad, las actividades a las cuales se dedican y lo que les gusta hacer.

3. Después de las presentaciones, el profesor escribe en el pizarrón lo que ellos reprodujeron, para que hicieran la relación del habla y de su representación en la escritura.

El objetivo de esta dinámica era introducir el tema de cómo son los fonemas de la lengua española y en qué se distinguen del portugués. Después de haberse enterado de como se escribía lo que estaban reproduciendo, se sorprendieron por ser totalmente distinto de lo que imaginaban. A partir de eso, se dieron cuenta de que el portugués y el español son lenguas parecidas, pero no son iguales. De esta manera, nos parece importante establecer desde el principio los puntos principales en que estas lenguas se encuentran y en los que se distinguen. En esa clase, pudimos hablar de las vocales en español que no son nasales y/o abiertas, diferente del portugués; introducir el tema de las fricativas palatales que pueden ser sonoras o sordas; y la estructura del verbo gustar que también funciona de manera distinta en español y portugués.

En las clases adoptamos, como punto de partida, la reflexión sobre la lengua materna (LM), para enseguida hablar sobre la lengua extranjera (LE). Pensamos que cuando Goettenauer (2005: 69) plantea que "aprender otro idioma es ponernos en el lugar del otro es convivir con diferencias individuales y culturales, es convivir bien con ellas y sin prejuicios", más que nada, quiere decir que antes de reconocer el otro, hay que conocernos a nosotros mismos como sujetos, que tenemos una lengua materna, una cultura, una ideología. Y este ejercicio de reconocernos, es algo que estudiar una lengua extranjera nos proporciona, ¿o para enseñar una LE, nosotros profesores, no partimos de la LM para entenderla, sean las diferencias o semejanzas entres estas lenguas? Esta estrategia de enseñanza generó resultados muy satisfactorios, pues, se hace más fácil partir de nuestra realidad, para luego entender la del otro.

Un ejemplo de uso de esta estrategia, fue cuando discutimos el verbo gustar. Propusimos que reflexionaran y comentaran como es la estructura de este verbo en portugués. Enseguida, dieron un ejemplo y, a partir de eso, les señalamos la estructura de este verbo en español, de esta manera, observamos que en oraciones simples, no tenían mayores dificultades.

La segunda actividad desarrollada en clase fue sobre los fonemas de la lengua española, tarea esa que no es tan sencilla de tratar, por el hecho de que utilizamos una variante que no tiene el mismo prestigio (rioplatense) que la peninsular, que es la de preferencia de los alumnos en nuestro contexto.

ISBN 978-987-4019-61-5

Con la pretensión de querer aprender un español estándar, enfrentamos, entonces, el desafío de usar una variante, pero enseñarles a los alumnos a hablar de otra manera, - excepto algunos que adoptan la misma variante del profesor por algún tipo de afinidad con esta región. Pero, aceptamos el reto, pues como afirma Goettenauer (2005), como hablantes de una lengua extranjera, tanto profesores como alumnos deben adoptar y seguir una norma para garantizar la coherencia lingüística de los mensajes que emiten. Sin embargo, la adopción de una norma solo es posible cuando se tiene el conocimiento de las distintas posibilidades.

Para eso, desarrollamos nuestra segunda actividad que presentamos en esta investigación, la actividad "Las letras y sus sonidos", que se estructuraba de la siguiente forma:

1. Los alumnos se preparaban para oír la reproducción del disco de un libro didáctico, en el cual contenía la grabación de todas las letras del alfabeto y en cada letra eran reproducidas tres palabras diferentes. Ej.: *letra a: cama, Antonio, mecânico.*

2. Después de oír la grabación, tenían que tomar notas de cómo creían que se ser la ortografía de las palabras que habían escuchado.

3. La segunda etapa era subrayar, en el vocablo, la letra que tenía el sonido diferente del portugués.

4. Enseguida, iniciábamos la discusión sobre sus primeras impresiones con el contacto con las diferencias de sonidos entre la LM y la LE.

5. Por fin, les explicamos las peculiaridades de todos los sonidos del alfabeto español en contraste con el portugués.

La mayor dificultad en desarrollar esa actividad es tener la sensibilidad y cuidado para no usar terminologías complicadas, haciendo difícil la comprensión para el alumno. A lo largo del desarrollo de esta actividad no encontramos dificultades y creemos que tampoco los alumnos. El mayor desafío fue tratar de letras que se referían al seseo y al yeísmo (que en algunos casos es rehilado).

No es simple trazar un mapa lingüístico del mundo hispánico cuando se trata de estos dos fenómenos, no obstante, por cuestiones didácticas nos pareció menos complicado delimitar las regiones de estos fenómenos basándonos en los términos de Moreno Fernàndez (2000):

Tabla 1

Paradigma de variación fonética del español
Español castellano: distinción de **–s** y **–z**; distinción de **–ll** y **–y**.
Español de Andalucía: seseo y yeísmo.
Español de América: seseo, yeísmo, con excepción de grupos que hacen distinción entre **–ll** y **–y** en la región de los Andes y regiones del Paraguay, y yeísmo rehilado o con pronunciación de la consonante fricativa sorda en la región rioplatense.

Nos propusimos a la difícil tarea de trabajar en sala de clase estas cuestiones de la lengua, por ser extremamente importante que el profesor de E/LE ofrezca informaciones consistentes sobre estas formas lingüísticas y crie situaciones de uso en las clases para que los aprendices tengan consciencia de las diferencias y las aplicaciones de usos inadecuados, llevando en cuenta el contexto y que puedan, de hecho, desenvolver su competencia comunicativa.

Reiteramos que no estamos valorando algunas y desvalorizando otras variedades con el paradigma trazado anteriormente, sin embargo, por tratarse de un tema delicado y casi imposible de limitarse con exactitud, por cuestiones didácticas, preferimos adoptarlo con el grupo de aprendices de nivel básico.

Esta actividad fue desarrollada por la tercera vez en tres años consecutivos, en todas ellas nos resultó bastante satisfactoria y por creer ser relevante iniciar el curso presentando las diferencias de sonidos entre el portugués y el español, que la seguimos aplicando.

ISBN 978-987-4019-61-5

Otra actividad que vale la pena relatar es la dinámica *Habla un poco de ti/vos,* que sigue el mismo modelo de la que trabajamos en el primer día de clase, pero con un número mayor de preguntas:

a) Me llamo..., tengo... años..., estudio…

b) Las personas creen que soy…

c) Mis padres…

d) Cuando era niño (a)…

e) Me muero de miedo…

f) La primera cosa que hago cuando me despierto…

g) Odio…

h) Me encanta... Me gusta…

i) Es una lástima que no sepa…

j) Dentro de 20 años…

k) Lo mejor de mí…

l) Yo nunca...

m) Si pudiera…

n) Lo peor de mí…

o) Un buen amigo…

p) Quisiera…

Esta actividad pretendía trabajar el léxico e incluso su título ya lo usamos como excusa para explicar el porqué de las posibilidades de ser ti o vos. Ya la habíamos trabajado antes y el resultado fue satisfactorio, por eso nos pareció interesante trabajarla en otro grupo a ver si iba a funcionar como en el grupo anterior.

Antes de explicar el uso del tú/vos, una vez más partiendo de la reflexión de la LM, pedimos que pensasen en el caso del portugués brasileño en relación al de Portugal, o, por ejemplo, la variante paulista en relación a la gaucha y nos contestaron que había variedades de pronunciación y, en el campo morfológico, el uso de *você* en relación con el *tu.*

Fue a partir de esta reflexión que introducimos los fenómenos del tuteo y voseo, en español. Sin embargo, no nos detuvimos mucho en ese tema, pues solo queríamos sensibilizarlos para la próxima clase que sería específicamente sobre las fórmulas de tratamiento del español.

En la clase siguiente, propusimos la actividad "Los pronombres sujetos: presentación formal y no formal"[7], de la siguiente manera:

a) Primeramente, fueron propuestos diez diálogos, donde se presentaban situaciones de formalidad e informalidad en español.

7. Véase anexo.

ISBN 978-987-4019-61-5

b) Luego, les presentamos una tabla con un paradigma general del sistema pronominal de España y de Hispanoamérica.

c) Enseguida, discutimos sobre los tres ejercicios propuestos: el primero les pedía que se identificasen los pronombres personales a partir de los diálogos leídos anteriormente; el segundo, que los dividiesen en formales e informales; y tercero, que observasen los pronombres de tratamientos usados en las historietas del personaje Condorito y Mafalda.

Sabemos que delimitar el sistema pronominal de tratamiento del español es tan difícil como el de pronunciación. Sin embargo, basándonos en algunos teóricos que estudiaron de manera más profundizada estas cuestiones de la lengua, intentamos proponer un paradigma y tratar este tema en clase.

Una de las dificultades en saber cual pronombre utilizar en determinado contexto, es el hecho de que en español se mantienen, más que en portugués, diferencias de formalidades e informalidades. Fontanella Weinberg señala que:

> La oposición entre los tratamientos de confianza y de respeto está condicionada por dos ejes fundamentales en los usos de tratamiento: el eje del poder, o status marcado por factores como edad, relación familiar, relación de trabajo, situación social, etc.; y en el eje de la solidaridad, en el que existe una relación simétrica, ya sea que los interlocutores se intercambian usted o tú/vos en forma recíproca (Fontanella Weinberg 1999: 1.415).

Así siendo, adoptamos el paradigma del sistema pronominal de la lengua española, de acuerdo con Carricaburo (1997):

2.1 La norma peninsular

Tabla 2

Número	Informalidad/Solidaridad/ Familiaridad/Acercamiento	Formalidad/Cortesía/Poder/ Distanciamiento
Singular	*Tú*	*Usted*
Plural	*vosotros/as*	*Ustedes*

2.2América tuteante

Tabla 3

Número	Informalidad/Solidaridad/ Familiaridad/Proximidad	Formalidad/Cortesía/Poder/ Distanciamiento
Singular	*tú*	*Usted*
Plural	*Ustedes*	

2.3 América voseante

Tabla 4

Número	Informalidad/Solidaridad/ Familiaridad/Proximidad	Formalidad/Cortesía/Poder/ Distanciamiento
singular	*vos*	*Usted*
plural	*Ustedes*	

ISBN 978-987-4019-61-5

2.4 América tuteante-voseante

Tabla 5

Número	Informalidad/Solidaridad/ Familiaridad/Proximidad	Formalidad/Cortesía/Poder/ Distanciamiento
singular	*vos tú*	*usted*
plural	*Ustedes*	

Como podemos observar, en Hispanoamérica hay por lo menos tres paradigmas pronominales en uso en el español actual: el tuteante, el voseante y el tuteante-voaseante. Para estudiar este tema sobre el sistema pronominal del español, nos basamos en la investigación minuciosa que hizo Carricaburo (1997). Según sus investigaciones, el paradigma 1.1 es el sistema pronominal usado en España, con salvedad de Andalucía donde se suele utilizar ustedes en lugar de vosotros. El 1.2 es el usado en las siguientes regiones: Las Antillas, Santo Domingo, Cuba, Puerto Rico, la mayor parte de México y la zona central de Perú.

El pronombre de tratamiento para la segunda persona del singular vos es usado en por lo menos dos tercios del área hispanoamericana (Kany 1970: 80). Aunque sea tan usado, es escasamente abordado en los cursos de español/LE, o únicamente presentado como una curiosidad del español hablado en la región rioplatense. En esta región, el uso del vos se sobresale en relación al de tú, es reconocido por la Academia como norma culta y, hasta incluso, está presente en los registros escritos. El uso del tú es tan raro en esta región que se puede decir que solo está presente en el habla de los extranjeros. Siendo así, el paradigma 1.3 y 1.4 están interrelacionados y, por consiguiente, son los más complejos.

El voseo aparece en el sistema pronominal de Uruguay y Paraguay, coincidiendo con el existente en Argentina. También hay la coexistencia del uso de vos y de tú en estos países y en algunas regiones de Paraguay donde prevalece el tú. Chile, Ecuador, Colombia y Venezuela hacen uso del sistema pronominal voseante, sin embargo, hay regiones en que coexisten el uso del tú y vos.

Es importante resaltar que los países voseantes que citamos anteriormente, con salvedad de Argentina, usan el vos en diferentes contextos, pero ese uso no es reconocido como norma culta. Por lo tanto, por cuestiones didácticas y por el hecho de que en los cursos de español privilegiamos el uso de la norma culta, simplificamos estos paradigmas para mejor comprensión por parte de los alumnos. Para eso, trazamos un mapa lingüístico sencillo con el objetivo de aclarar el uso de los pronombres de tratamiento.

Tabla 6

		En España	En Hispanoamérica
Informal	Singular	tú	tú/vos
	Plural	vosotros/as	Ustedes
Formal	Singular	usted	Usted
	Plural	ustedes	Ustedes

El vos, como norma culta, lo atribuimos solamente a la región rioplatense. Resaltamos, una vez más que no estamos supervalorando una variante y desconsiderando otras, pero es importante que el profesor lleve en consideración el objetivo del alumno en aprender español para planear sus clases. No tiene sentido que desarrollemos y tampoco exijamos que los alumnos conozcan todas las variantes y sepan usarlas, además, porque nos sería imposible, visto que no somos hispanohablantes nativos.

Esta actividad, a pesar de haber sido desarrollada en un grupo de básico, tuvo parcial éxito, pues en virtud de la heterogeneidad de edad del grupo, a través de declaraciones y de lo que observamos

ISBN 978-987-4019-61-5

a partir de las actividades propuestas, la mitad de los alumnos pudieron entender el mensaje que intentamos pasar, pero la otra mitad se sintió confundida e insegura respecto a cuál pronombre de tratamiento debería elegir de acuerdo con sus respectivos contextos. Por eso, decidimos reformular la manera de abordaje de este tema en las clases de español y cambiar el enfoque de la variedad que trataríamos en los niveles básicos, que sería la de la pronunciación.

En la actividad que sigue, hicimos un ejercicio de audición con tres canciones de diferentes cantantes de países que presentaban pronunciaciones distintas, son ellas: "Corazón partío" (Alejandro Sanz), "El tiempo no para" (La Bersuit Vergarabat) y "Historia de un taxi" (Ricardo Arjona).[8]

El objetivo de esta actividad fue trabajar las variantes de pronunciación más significativas de la lengua española, una vez que habían sido tratadas en las clases y tendrían que identificarlas en las canciones.

Siendo así, seguimos las siguientes etapas:

1. Elegimos tres cantantes que presentasen en su habla variantes lingüísticas.

2. Le entregamos a cada alumno una copia de la letra de las músicas y tendrían que subrayar las palabras que nos hacían percibir la variante/región que usaba/ a que pertenecía el cantante.

3. Luego, discutimos sobre las variantes que se presentaban en la pronunciación de los cantantes.

El ejercicio era para que identificasen en las músicas fenómenos lingüísticos como el ceceo (distinción de –s y -z), presente en la variante del español Alejandro Sanz y el yeísmo (distinción entre –ll y -y). Elegimos canciones simples en las cuales saltaban a la vista estas diferencias de pronunciación, con el objetivo de testar la capacidad del alumno de identificar las variantes allí presentes, aunque no reconocieran todas las peculiaridades o la nacionalidad del cantante, una vez que el ceceo solamente ocurre en España.

La pronunciación del vocalista de la banda argentina nos llama mucho la atención por la presencia del yeísmo general, donde está presente el uso de la fricativa palatal sorda, típica de la región rioplatense. En cambio, en el habla de Arjona también está presente el yeísmo, pero él hace uso de la fricativa palatal sonora. Hay también divergencias en el uso del pronombre personal de segunda persona, el vos de la banda argentina, con su debida conjugación, en contraposición al tú, usado por el guatemalteco.

La última actividad realizada hace parte también de la práctica auditiva. En esta clase fuimos al laboratorio de Teletandem[9], de la FCL – Assis, en donde cada quien disponía de una computadora y los debidos aparatos para escuchar la canción "Brillante sobre un mic" (Fito Páez) y desarrollar la actividad, estructurada de la siguiente forma:

1. Cada alumno tenía en promedio 45 minutos para escuchar la música y transcribirla;

2. Terminado el tiempo haríamos las debidas correcciones y discusión final.

Observamos que la dificultad mayor fue transcribir lo que escucharon, y llevando en cuenta que hacía tres meses que estaban estudiando español, la dificultad fue considerable. En cuanto a la audición, no tuvieron mayores dificultades, pues además del argentino tener buena articulación de las palabras, la música que elegimos era de ritmo lento, facilitando así la comprensión.

3. Conclusión

8. Vide anexo 2.

9. Se trata el Teletandem de un contexto virtual y colaborativo de aprendizaje en el cual, mediante el uso de herramientas de mensajería instantánea (*MSN, OoVoo, Skype*), individuos nativos de diferentes lenguas trabajan de forma colaborativa para aprender la lengua del otro; cada uno se vuelve, por lo tanto, aprendiz de la lengua extranjera y tutor (profesor) de su propia lengua (Cziko & Park, 2003, *apud* http://www.teletandem brasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf.).

ISBN 978-987-4019-61-5

Esta investigación no pretende descubrir fórmulas o recetas a ser seguidas con tal de solucionar las dificultades del profesor al lidiar con las heterogeneidades del español en sus clases. Tampoco nuestra intención era agotar las discusiones a respecto, visto que es una problemática que se plantea hace unos años en las reflexiones de los profesores y lingüistas de la lengua española.

Las experiencias que acá describimos, fueron una síntesis de lo que desarrollamos a lo largo de un año y creemos que los resultados fueron más de carácter reflexivo respecto nuestra conducta como profesor, que resultados concretos de cómo enseñar español, sin sacrificar o supervalorar una única variante. O sea, uno de los puntos positivos de esta investigación es que nos hizo reflexionar sobre la lengua y la práctica docente, haciéndonos profesores más críticos y, una vez que el profesor tenga esta conciencia, quizá sea más fácil transmitirla a los alumnos.

A lo largo de un año de reflexión y estudio sobre este tema, observamos que el momento ideal para empezar el proceso de sensibilización sobre el tema de las variantes lingüísticas es en los niveles iniciales, por el hecho de que, aunque los alumnos lleguen a la sala de clases con algunos prejuicios respecto al español, es mucho más fácil evitar que tal visión muy equivocada se mantenga por su proceso de adquisición de la lengua . Pensamos que sea más fácil hacer con que un sujeto que no tiene suficiente noción sobre el tema sea crítico y vea estas variedades como parte de la riqueza de este idioma, que intentar cambiar la visión estereotipada de un alumno que ya tiene sus opiniones más definidas. En suma, a partir de los primeros niveles sensibilizarlos sobre el tema de la variación y no profundizar tan sistemáticamente como se dan, para que no piensen que estas variedades son un obstáculo para aprender español.

La segunda consideración es que los alumnos de los niveles básicos tienen más facilidad de asimilar las variantes de pronunciación que hemos tratado en las clases que las morfológicas, incluso las de pronombre de tratamiento. En el plan inicial habíamos propuesto trabajar las formas pronominales de tratamiento del español, pero observamos, a lo largo del período de clases, que quedaban confundidos con respecto a estas variaciones de pronombre e inseguros en el momento de elegir cual usar. Por este motivo, cambiamos la propuesta y desarrollamos más actividades de reconocimiento de las variantes de pronunciación en el habla de hablantes nativos, que de la sistematización y uso de los pronombres de tratamiento en el mundo hispánico.

La tercera y última consideración final es que el tema de las variantes lingüísticas es muy complejo a punto de ser estudiado solamente en un año, por lo tanto, creemos ser pertinente seguir con la investigación y desarrollar este proyecto con otros grupos de alumnos para ampliar nuestra reflexión. Nos parece importante para seguir con la investigación, hasta incluso, reformular el plan de actividades propuestas y el abordaje de las actividades que no tuvieron el éxito esperado. En suma, observamos que es esencial que el profesor sea también investigador y reflexivo sobre su práctica docente, pues eso nos hace cambiar nuestra mirada hacia la enseñanza de E/LE.

Referencias bibliográficas

» Barros, C. S. & E. Costa. (2008). *Formação de professores de espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática.* Belo Horizonte.

» Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid, Arco Libros.

» Fontanella de Weinberg, M. B. (1999). "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico". En: I. Bosque & V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1. Madrid, Espasa. 1400 -1425.

» Goettenauer, E. (2005). "Espanhol: língua de encontros". En: J. Sedycias. *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro.* São Paulo, Parábola.

» Kulikowski, M. Z. M. & N. T. M. González. (1999). "Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía". En *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, IX, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil*. s.r. 11-19.

» Messias, R. A. L. (2009). *Gêneros orais e ensino: trajetórias da construção do"conhecimento pessoal prático" na "paisagem" escolar*. Marília. 73-79.

» PRPq/UFMG.BRASIL. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio.* Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação.

ISBN 978-987-4019-61-5

ANEXO

1. PRESENTACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

Observa los diálogos:

Hola ¿qué tal?
¿Cómo está usted?

(1)
Pedro: Yo me llamo Pedro y **tú**, ¿cómo **te llamas**?
Gabriel: Yo me llamo Gabriel.
Pedro: Mucho gusto.
Gabriel: Encantado

(2)
Pedro: Yo me llamo Pedro y **usted**, ¿cómo **se llama**?
Gabriel: Yo me llamo Gabriel.
Pedro: Mucho gusto.
Gabriel: El gusto es mío.

(3)
Sonia: Hola, ¿**qué tal**, Teresa?
Teresa: Pues muy bien. Y **tú**, ¿qué me cuentas? ¿Y **tu** familia?
Sonia: Todo bien.

(4)
Sonia: Hola, Teresa, ¿**cómo está usted**?
Teresa: Muy bien, gracias, ¿y **usted**?
Sonia: Estupendamente, ¿y **su** familia?
Teresa: Todo bien.

(5)
Juan: Sigrid, ¿**eres** extranjera?
Sigrid: Sí, soy inglesa.
Juan: ¿Y cuál es **tu** profesión?
Sigrid: Soy arquitecta.
Juan: ¡Qué bien! Yo soy español, ya lo sabes, y trabajo en obras públicas.

(6)
Juan: Doña Sigrid, ¿**es usted** extranjera?
Sigrid: Sí, soy inglesa.
Juan: ¿Y cuál es **su** profesión?
Sigrid: Soy arquitecta.
Juan: Pues yo soy español y trabajo en obras públicas.

(7)
Juan: Sigrid, ¿**sos** extranjera?
Sigrid: Sí soy inglesa.
Juan: ¿Y cuál es **tu** profesión?
Sigrid: Soy arquitecta.
Juan: ¡Qué bien! Yo soy argentino, ya lo sabés, y trabajo en obras públicas.

ISBN 978-987-4019-61-5

(8)
Andrea: Hola Lupe, ¿cómo **estás**?
Lupe: Bien, ¿y **vos**? ¿Cómo fue **tu** semana?
Andrea: Bien, a pesar de cansadora.
Lupe: ¿**Tenés** planes para el fin de semana?
Andrea: Mmmm, ¿qué **te** parece si vamos a un boliche?
Lupe: ¡Dale! Está lindo hoy para salir a bailar.

(9)
Profesora: ¡Buenos días, chicos! ¿Cómo **estáis**?
Alumnos: ¡Buenos días, profesora!
Profesora: ¿**Estudiasteis** para el examen de hoy? ¿**Estáis** preparados?
Alumnos; ¡Nooooo!

(10)
Profesora: ¡Buen día, chicos! ¿Cómo **están**?
Alumnos: ¡Buenos días, profesora!
Profesora: ¿**Estudiaron** para el examen de hoy? ¿**Están** preparados?
Alumnos: ¡Nooooo!

		En España	En Hispanoamérica
Informal	**Singular**	tú	tú/vos/usted
	Plural	vosotros/as	ustedes
Formal	**Singular**	usted	usted
	Plural	ustedes	ustedes

1. Apunta los **pronombres personales** según lo que se observa en los diálogos anteriores.

2. Pon atención a las diferencias que hay entre las presentaciones **formales** y las **no formales**. Haz un cuadro comparativo, subrayando las variantes observadas:

NO FORMAL	FORMAL

3. Observa los chistes abajo:

ISBN 978-987-4019-61-5

2. CANCIONES:

Historia de un taxi - Ricardo Arjona

Eran las diez de la noche piloteaba mi nave
Era mi taxi un VolksWagen del año 68
Era un día de esos malos donde no hubo pasaje
Las lentejuelas de un traje me hicieron la parada
Era una rubia preciosa llevaba minifalda
El escote en su espalda llegaba justo a la gloria
Una lagrima negra rodaba en su mejilla
Mientras que el retrovisor decía ve que pantorrillas
Yo vi un poco mas
Eran las diez con cuarenta sigzagueaba en reforma
Me dijo me llamo Norma mientras cruzaba la pierna
Saco un cigarro algo extraño de esos que te dan risa
Le ofrecí fuego de prisa y me temblaba la mano
Le pregunte por quien llora y me dijo por un tipo
Que se cree que por rico puede venir a engañarme
No caiga usted por amores debe de levantarse (le dije)
Cuente con un servidor si lo que quiere es vengarse
Y me sonrió
Qué es lo que hace un taxista seduciendo a la vida
Qué es lo que hace un taxista construyendo una herida
Qué es lo que hace un taxista enfrente de una dama
Qué es lo que hace un taxista con sus sueños de cama
Me pregunté
Lo vi abrazando y besando a una humilde muchacha

ISBN 978-987-4019-61-5

Es de clase muy sencilla lo sé por su facha
Me sonreía en el espejo y se sentaba de lado
Yo estaba idiotizado con el espejo empañado
Me dijo doble en la esquina iremos hasta mi casa
Después de un par de tequilas veremos qué es lo que pasa
Para que describir lo que hicimos en la alfombra
Si basta con resumir que le bese hasta la sombra
Y un poco más
No se sienta tan sola sufro aunque no es lo mismo
Mi mujer y mi horario han abierto un abismo
Como se sufre ambos lados de las clases sociales
Usted sufre en su mansión yo sufro en los arrabales
Me dijo vente conmigo que sepa no estoy sola
Se hizo en el pelo una cola fuimos al bar donde estaban
Entramos precisamente el abrazaba una chica
Mira si es grande el destino y esta ciudad es chica
Era mi mujer
Qué es lo que hace un taxista seduciendo a la vida
Qué es lo que hace un taxista construyendo una herida
Qué es lo que hace un taxista cuando un caballero
Coincide con su mujer en horario y esmero
Me pregunté
Desde aquella noche ellos juegan a engañarnos
Se ven en el mismo bar...
Y la rubia para el taxi siempre a las diez
en el mismo lugar.

Corazón Partío - **Alejandro Sanz**

Tiritas pa este corazón partío
Tiritas pa este corazón partío

Ya lo ves, que no hay dos sin tres,
Que la vida va y viene y que no se detiene...
Y, qué sé yo
Pero miénteme aunque sea dime que algo queda
Entre nosotros dos, que en tu habitación
Nunca sale el sol, no existe el tiempo ni el dolor

Llévame si quieres a perder, a ningún destino, sin ningún por qué

Ya lo sé, que corazón que no ve,
Es corazón que no siente,
El corazón que te miente amor.
Pero, sabes que en lo más profundo de mi alma,
Sigue aquel dolor por creer en ti,
¿qué fue de la ilusión y de lo bello que es vivir?

Para qué me curaste cuando estaba herido,
Si hoy me dejas de nuevo con el corazón partío?

¿quién me va a entregar sus emociones?
¿quién me va a pedir que nunca le abandone?
¿quién me tapará esta noche si hace frío?

ISBN 978-987-4019-61-5

¿quién me va a curar el corazón partío?
¿quién llenará de primaveras este enero,
Y bajará la luna para que juguemos?
Dime, si tú te vas, dime cariño mío,
¿quién me va a curar el corazón partío?

Tiritas pa este corazón partío.
Tiritas pa este corazón partío.

Dar solamente aquello que te sobra,
Nunca fue compartir, sino dar limosna, amor
Si no lo sabes tú, te lo digo yo
Después de la tormenta siempre llega la calma,
Pero, sé que después de ti,
Después de ti no hay nada

Para qué me curaste cuando estaba herido,
Si hoy me dejas de nuevo con el corazón partío?

¿quién me va a entregar sus emociones?
¿quién me va a pedir que nunca le abandone?
¿quién me tapará esta noche si hace frío?
¿quién me va a curar el corazón partío?
¿quién llenará de primaveras este enero,
Y bajará la luna para que juguemos?
Dime, si tú te vas, dime cariño mío,
¿quién me va a curar el corazón partío?

¿quién me va a entregar...

El tiempo no para - La Bersuit Vergarabat

Y tu cabeza está llena de ratas,
Te compraste las acciones de esta farsa,
Y el tiempo no para.

Yo veo al futuro repetir el pasado,
Veo un museo de grandes novedades
Y el tiempo no para, no para.
No para…

Disparo contra el sol con la fuerza del ocaso,
Mi ametralladora está llena de magia,
Pero soy solo un hombre más.

Cansado de correr en la dirección contraria,
Sin podio de llegada y mi amor me corta la cara,
Porque soy sólo un hombre más.

Pero si pensás que estoy derrotado,
Quiero que sepas que me la sigo jugando,
Porque el tiempo, el tiempo no para.

Unos días sí, otros no,

ISBN 978-987-4019-61-5

Estoy sobreviviendo sin un rasguñón,
Por la caridad de quien me detesta.

Y tu cabeza está llena de ratas,
Te compraste las acciones de esta farsa,
Y el tiempo no para.

Yo veo al futuro repetir el pasado,
Veo un museo de grandes novedades
Y el tiempo no para, no para.

Yo no tengo fechas para recordar,
Mis días se gastan de par en par
Buscando un sentido a todo esto.

Las noches de frío es mejor ni nacer,
Las de calor se escoge matar o morir,
Y así nos hacemos argentinos!!

Nos tildan de ladrones, maricas, faloperos,
Y ellos sumergieron a un país entero,
Pues así se roban más dinero.

Y tu cabeza está llena de ratas,
Te compraste las acciones de esta farsa,
Y el tiempo no para.

Yo veo al futuro repetir el pasado,
Veo un museo de grandes novedades
Y el tiempo no para, no para, no.

Y unos días sí, otros no,
Estoy sobreviviendo sin un rasguñón,
Por la caridad de quien me detesta.

Y tu cabeza está llena de ratas,
Te compraste las acciones de esta farsa,
Y el tiempo no para.

Yo veo al futuro repetir el pasado,
Veo un museo de grandes novedades, no
Y el tiempo no para, no para, no no., no.

Nos tildan de ladrones, maricas, faloperos,
Y ellos destruyeron un país entero,
Pues así se roba más dinero.

3. CANCIÓN

Brillante sobre el mic - **Fito Páez**

Hay, recuerdos que no voy a borrar

ISBN 978-987-4019-61-5

Personas que no voy a olvidar
Hay, aromas que me quiero llevar
Silencios que prefiero callar
Son dos, las caras de la luna son dos
Prefiero que sigamos, mi amor, presos de este sol
Dejar, amar, llorar,
El tiempo nos ayuda a olvidar
Y allá, el tiempo que me lleva hacia allá
El tiempo es un efecto fugaz
Y hay, yeah, hay cosas que no voy a olvidar
La noche que dejaste de actuar
Sólo para darme amor
Ah...
Yo vi tu corazón
Brillante sobre el mic en una mano
Y ausente de las cosas pensaste en dejarlo y tirarlo
Junto a mí, junto a mí
Hay secretos en el fondo del mar
Personas que me quiero llevar
Aromas que no voy a olvidar
Silencios que prefiero callar
Mientras vos jugás.

ISBN 978-987-4019-61-5

ALTERNANCIA DE LENGUAS EN EL DOCUMENTAL ARGENTINO SOBRE GRUPOS INDÍGENAS DEL NORESTE ARGENTINO

CANOVA, Matías / Universidad Nacional del Sur

Área: Análisis del Discurso, Sociolingüística

» *Palabras clave: alternancia de lenguas, grupos indígenas*

Resumen

Los documentales sobre grupos indígenas plantean una problemática lingüística particular diferente a la que pudieran presentar otro tipo de filmografías. En estas películas, la presencia de la lengua étnica favorece al argumento que se sostiene, ya sea que esté centrado en la reivindicación o en la revisión histórica; no obstante, es evidente que la realización de la totalidad del documental utilizando solo la lengua étnica impediría que el mismo fuera comprendido por el público general conformado por la sociedad englobante hispanohablante. En consecuencia, para no desaprovechar la fuerza que el uso de la lengua étnica podría conferirle a la argumentación ni anular la inteligibilidad del documental para la mayor parte de su público potencial, alguna forma de equilibrio entre ambas lenguas parece resultar necesaria. Por tanto, a modo de hipótesis sostengo que: a) en el documental sobre grupos indígenas es esperable la alternancia entre el español y la lengua del pueblo indígena representado, y b) el patrón de alternancia de cada documental o grupo de documentales variará de acuerdo con la particular configuración de una serie de componentes del proceso comunicativo, tales como la instancia de emisión y recepción, la intencionalidad del documental, el código cinematográfico, el referente y el tipo de escena filmada. A fin de poner a prueba estas hipótesis, analizo una serie de documentales referidos a grupos indígenas del noreste argentino producidos entre 1986 (fecha en que comienzan los procesos de autorepresentación en este tipo de filmografías) y la actualidad.

1. Introducción

En las siguientes páginas se presentan los principales resultados de la investigación que desarrollé sobre la problemática de la elección de lenguas en documentales argentinos sobre grupos indígenas.

En este tipo de películas, la presencia de la lengua étnica[1] favorece el argumento que se sostiene, ya sea que esté centrado en la reivindicación o en la revisión histórica; no obstante, es evidente que la realización de la totalidad del documental utilizando solo la lengua étnica impediría que el mismo fuera comprendido por el público general conformado por la sociedad englobante hispanohablante[2]. En consecuencia, para no desaprovechar la fuerza que el uso de la lengua étnica podría conferirle a la argumentación ni anular la inteligibilidad del documental para la mayor parte de su público potencial, alguna forma de equilibrio entre ambas lenguas parece resultar necesaria. Por tanto, sostengo que: a) en el documental sobre grupos indígenas es esperable la alternancia entre el español y la lengua del pueblo indígena representado, y b) el patrón de alternancia de cada documental o grupo

1. Por lengua étnica hago referencia a "la variedad lingüística que se identifica más estrechamente con la herencia cultural del grupo" (Barrios, 2008: 30).
2. La distinción entre *sociedad englobante* y *sociedad englobada* es utilizada por Amselle (1995) en un estudio referido a las sociedades africanas precolombinas. Los términos, aunque inusuales, cuentan con la ventaja de ser exactos en lo geográfico y reveladores en lo que a relaciones de poder se refiere.

ISBN 978-987-4019-61-5

de documentales variará de acuerdo con la particular configuración de una serie de componentes del proceso comunicativo, entre los que se destacan la intencionalidad del documental, el código cinematográfico, la territorialidad y el tipo de escena filmada.

A continuación se presentan brevemente los principales lineamientos teóricos utilizados y los resultados obtenidos para los grupos indígenas pertenecientes al noreste argentino.

2. Corpus

El presente trabajo se basa en el análisis de seis documentales argentinos posteriores a 1986. Esto se debe a que solo tras esta fecha pueden encontrarse al menos dos instancias diferenciadas de producción y recepción. Es decir, pueden encontrarse documentales que cuentan o no con la participación de los propios representados en su realización y documentales que han sido presentados o no en festivales de cine y video indígena –participación que supone la concordancia entre la perspectiva del documental y la de la comunidad representada.

Para el establecimiento del corpus se consultaron tanto los programas de los festivales de cine y video indígenas argentinos en todas sus ediciones (el Festival de Cine de los Pueblos Indígenas en Chaco, el Festival Nacional de Cine Indígena en Patagonia y el Buenos Aires Indígena) así como los datos provistos por la que hasta el momento es la única obra con intención de catalogar la totalidad de la producción cinematográfica argentina a lo largo de toda su historia (Manrupe y Portela 2004, 2005, 2010).

A continuación se presenta una breve reseña de cada uno de los documentales analizados. Los resultados obtenidos son desarrollados en la sección siguiente.

2.1 Mbya. Tierra en rojo

Este documental, correspondiente al año 2006, puede ser pensado como un documental bipartito. En la primera parte se retratan las condiciones de vida de dos comunidades mbya guaraní de la provincia de Misiones. A través de las acciones y opiniones de varios personajes se presenta la condición de pobreza actual de las comunidades, sus causales y las relaciones que mantienen con la religión cristiana y la escuela. El desarrollo de la argumentación conduce a una tesis central: la propiedad de la tierra que ocupan es condición necesaria para revertir su situación de pobreza crónica. Sobre esta base, en la segunda parte del documental los actores sociales pasan a la acción. Las tierras en las que se asientan ambas comunidades pertenecían a una empresa privada, la que a su vez las donó recientemente a la Universidad de La Plata. Los caciques y subcaciques emprenden entonces un viaje hacia la ciudad de La Plata para exponer su caso y solicitar que se transfiera a las comunidades la propiedad de la tierra.

2.2 Jurua. Hombres de hierro

Dos años posterior a *Mbya* es *Jurua*, el cual es, en cierto modo, una continuación de *Mbya*. La película vuelve a mostrar a las mismas comunidades años después del reclamo hecho a la Universidad de La Plata que, como ya adelantaban los intertítulos finales de *Mbya*, no cumplió con lo prometido. Tras retratar el escepticismo de unos y la esperanza de otros sobre los posibles resultados de una nueva visita a la Universidad, un pequeño grupo, semejante al visto en *Mbya*, parte nuevamente hacia La Plata. Intentando hacer más pública su causa, recurren a una estrategia diferente y acampan en las puertas del rectorado, donde esperan ser atendidos, aunque finalmente no lo logran y el viaje se revela nuevamente infructuoso. Antes de partir, uno de los acompañantes ajenos a la comunidad que forma parte de la comitiva lee un comunicado en el que se encuentra la que pareciera ser la tesis principal de la película: la Universidad se comporta como una empresa privada.

2.3 Tekoa Arandu. Comunidad de la sabiduría

Del año 2006, este documental presenta las condiciones de vida de otra comunidad mbya guaraní misionera. En este caso, la comunidad posee el título de la propiedad de la tierra, pero la disposición

ISBN 978-987-4019-61-5

y forma del terreno acarrea una serie de problemas. Se trata de una parcela angosta y alargada, atravesada por la ruta. El ruido del tráfico les impide cazar, mientras que la longitud del terreno les dificulta su defensa frente al talado ilegal. Además, la comunidad enfrenta el problema del éxodo de los jóvenes, el riesgo de la asimilación religiosa y la dificultad creciente para conseguir las hierbas medicinales tradicionales, sumada a su insuficiencia para combatir las "enfermedades de los blancos" y la falta de cobertura médica. Sin embargo, a diferencia de *Mbya* y especialmente de *Jurua*, los sujetos representados en *Tekoa* mantienen en general una actitud positiva respecto de las posibilidades de cambio.

2.4 Yaipota Ñande Igüi. Queremos nuestra tierra

Del mismo año que el documental anterior, el cuarto documental de la serie presenta una comunidad guaraní del este salteño que no solo no posee el título de propiedad de la tierra, sino que ha sido desplazada de la que habitaba por sus nuevos dueños, una multinacional estadounidense. A lo largo del metraje se caracterizan las condiciones actuales de vida de la comunidad, ahora asentada en la periferia de una localidad de la provincia, se muestran las tierras en disputa (llamadas "La Loma") y se exponen los intentos pasados y presentes de la comunidad por volver a asentarse allí.

2.5 Tierra sin mal

Correspondiente al año 2002, *Tierra sin mal* presenta una revisión histórica de la experiencia de las misiones jesuíticas ubicadas en lo que ahora es territorio de Argentina, Paraguay y Brasil. Parte de los primeros años de los asentamientos para recorrer aspectos tales como la organización económica, política y espacial, la necesidad de defensa contra los bandeirantes y, en una instancia más avanzada, centrarse en la mixtura entre la cultura guaraní y el barroco europeo que se manifiesta tanto en las obras creadas por artistas europeos retirados en las reducciones jesuíticas como en las creadas por los propios guaraníes. Finalmente, el documental trata sobre las causas que llevaron a las reducciones a su fin y realiza una breve mención de lo ocurrido con los guaraníes que allí habitaban luego de ello.

2.6 Octubre Pilagá. Relatos sobre el silencio

Esta película del año 2010 presenta una revisión de la "Masacre de La Bomba", en el que doscientos gendarmes asesinaron a un grupo de pilagás que profesaban su fe en las inmediaciones de la localidad de Las Lomitas, Formosa, en octubre de 1947, alegando que la concentración de gente no era más que el preámbulo de un gran e inminente malón. Luego del ataque, persiguieron y capturaron a los sobrevivientes, enviándolos a reducciones donde fueron utilizados, en el mejor de los casos, como mano de obra barata. Poco más de cincuenta años después, el hecho motivó una denuncia del pueblo pilagá contra el Estado argentino, lo que llevó hasta el lugar a un equipo de antropología forense con el fin de encontrar pruebas materiales (restos de cuerpos) que dieran cuenta de la matanza. El documental reconstruye lo ocurrido al tiempo que cubre la investigación del equipo de forenses.

3. Marco teórico

En concordancia con las afirmaciones iniciales, a continuación propongo la posibilidad de pensar al documental como un proceso de negociación de identidades, en sus particularidades como género discursivo y en las implicancias que en él supone el cambio de código.

En relación al primero de los ejes, parto del modelo dramatúrgico propuesto por Goffman (2009 [1959]), quien sostiene que la dinámica de la interacción puede ser pensada por analogía con lo que sucede en un escenario teatral. Cuando dos grupos de individuos se encuentran, ambos intentarán obtener información sobre el otro, sea con fines prácticos o sea como un fin en sí mismo. Durante un encuentro, ambos grupos desempeñarán roles o papeles con la intención de provocar una determinada impresión de sí mismos en el otro grupo, para lo cual utilizarán tanto sus comportamientos

ISBN 978-987-4019-61-5

verbales y no verbales como las características del medio. La información generada y obtenida de este modo permitirá definir la situación y, consecuentemente, ayudará a cada individuo a definir qué puede (y qué no puede) esperar de los otros. A partir de la información obtenida, cada actor-audiencia inferirá y les concederá un determinado rol social a los restantes, con sus correspondientes derechos y obligaciones.

En relación al documental, podemos sostener que al verlo accedemos a la imagen proyectada por un determinado grupo[3]. En el proceso nos constituimos como audiencia, presenciamos los comportamientos verbales y no verbales de los actores sociales en escena, situados en un determinado medio, y a partir de ello inferimos información y definimos una situación. En este sentido, cuando un individuo habla la lengua de un grupo indígena, sienta las bases para ser juzgado como miembro de ese grupo independientemente del contenido de sus enunciados. En coexistencia con otros rasgos, la lengua permite que tanto el individuo como el pueblo del que forma parte se presenten como *existentes* y, más aun, *preexistentes*. En consecuencia, podrá realizar determinadas acciones como, por ejemplo, reclamar las tierras perdidas amparándose en su derecho constitucional, entre otras posibilidades.

En relación al segundo de los ejes, los documentales presentan características comunes que permiten afirmar la existencia de formas discursivas relativamente estables[4] y, en consecuencia, entenderlos como *géneros discursivos* (Bajtín 2011 [1979])[5]. Sin embargo, cada documental específico es *un* enunciado particular, lo que le confiere una serie de características, de las que me gustaría destacar tres.

En primer lugar, los documentales se constituyen en respuesta a otros documentales y responden a ellos de formas diversas, que van desde la inclusión explícita de un fragmento anterior al simple abordaje de una misma temática o al uso de un recurso puesto en práctica por un predecesor. Pero, además, los documentales se constituyen en respuesta a otros enunciados provenientes de otras esferas discursivas. En el caso de los documentales sobre grupos indígenas, esta respuesta se construya frente a ciertos enunciados privilegiados referidos especialmente a situaciones históricas concretas vividas por los pueblos originarios en general, tanto durante la conquista como durante y tras la constitución del Estado.

En segundo lugar, en tanto pertenece a un sujeto discursivo específico, el documental responde a la intencionalidad de su enunciador y está dirigido a las potenciales respuestas de sus destinatarios. Esto implica que la argumentación desarrollada responderá a aquello que se haya propuesto el realizador, quien adoptará una determinada perspectiva, optará por un código cinematográfico determinado (véase Canova 2012) y tendrá injerencia en las lenguas intervinientes, todo ello en función de persuadir al espectador de la validez de lo argumentado.

Por último, la presencia de dos o más lenguas en el documental como enunciado se ve facilitada porque este constituye un género discursivo secundario o complejo, los cuales absorben y reelaboran en su proceso de formación "diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata" (Bajtín 2011: 247). Debido a ello, al interior del documental pueden verse fragmentos de conversaciones cotidianas y réplicas de los sujetos representados a las preguntas del entrevistador -las cuales pueden adquirir forma de narraciones, opiniones, comentarios, contrarréplicas, entre otras posibilidades- cuya presencia facilita la alternancia de lenguas.

En relación al tercero de los ejes, la alternancia de lenguas en el documental sobre grupos indígenas suele tener lugar porque cada una de ellas cumple funciones diferentes. La presencia de la lengua de la sociedad englobante es necesaria para la comunicación, mientras que la de la comunidad

3. De acuerdo con Angenot (2012: 42), la hegemonía establece no solo reglas discursivas, sino una doxa sobre la cual se habilita enunciadores legítimos que reúnen una serie de cualidades -hombre, blanco, europeo, occidental, cristiano- frente a las cuales se construyen toda una serie de alteridades. Estos enunciadores legítimos son quienes pueden hablar de esos otros, entre los que se que incluyen, por ejemplo, a los pueblos originarios. A partir de este punto pueden realizarse dos interpretaciones en torno a los documentales producidos por los propios pueblos indígenas: o bien se trata de voces contrahegemónicas o, por el contrario, dentro de la heterogeneidad constitutiva de la hegemonía se habilitan estas voces dentro de un género discursivo-cinematográfico menor y subordinado.

4. Véase en Canova (2012) las modalidades propuestas en Nichols (1997 [1991]).

5. Por supuesto, esto no implica que su estatuto dentro de la sociedad sea igual al de otros géneros discursivos. De acuerdo con Angenot (2012: 28 y ss.), en toda sociedad existe una lógica hegemónica que establece las posibilidades del decir y del pensar y jerarquiza los productos discursivos circulantes. En este sentido, las dificultades y limitaciones de la producción y distribución documental (véase Nichols 1997 [1991]: 43, Paz Bajas 2005 y Schiwy 2005) pueden ser tomadas como un indicador de su posición en el universo discursivo total de nuestra sociedad.

ISBN 978-987-4019-61-5

representada favorece la argumentación que el documental desarrolla. En tanto rasgo recurrente que sirve a los grupos indígenas para señalar dos identidades de forma simultanea, puede considerarse que el cambio de código en este tipo de documentales constituye un caso de alternancia como elección no marcada (Myers-Scotton 1993: 79-80). Pero al igual que otras formas de alternancia, no todos los documentales presentan el mismo patrón de alternancia. A continuación se enumeran los rasgos de mayor relevancia en la determinación del patrón de alternancia presentado por cada documental en particular.

a) La intencionalidad del enunciado

Mientras que algunos documentales aspiran a presentar una versión alternativa a la oficial sobre un determinado suceso o proceso histórico, otros documentales van más allá y, sobre la base de la revisión de las versiones oficiales, construyen argumentos con la intención de alcanzar determinados fines prácticos. Estos documentales utilizan la revisión como un medio para reivindicar una serie de derechos que, aunque reconocidos constitucionalmente, no son respetados. Así, el documental se constituye como un instrumento en la lucha, por ejemplo, por la recuperación de tierras.

Si bien, como puede verse, todos los documentales sobre grupos indígenas son en algún punto *revisionistas*, reservaré esta denominación para los que no pretenden, además, algún tipo de reivindicación. En cambio, al segundo grupo, constituido por documentales que sí poseen esta intencionalidad, los denominaré *reivindicacionistas*.

b) El código cinematográfico

En este punto se trata de discernir cuál es la *modalidad* documental predominante en cada caso, las cuales, según Nichols (1997 [1991]: 65), son formas básicas de organización textual en relación con rasgos o convenciones recurrentes. Se trata de formas predominantes que es necesario distinguir puesto que cada una de ellas posibilita una mayor o menor presencia de voces (y sus lenguas) y las jerarquiza de formas que le son particulares.

Históricamente, la primera modalidad en desarrollarse fue la *expositiva*. Los documentales que recurren a esta forma se dirigen directamente al espectador mediante intertítulos o voces que exponen una argumentación acerca del mundo histórico. Además de la voz expositiva, pueden encontrarse otras voces, aunque siempre en posición subordinada.

En segundo lugar, se desarrolla la modalidad *de observación*. En este caso, se intenta ocultar la intervención del realizador y ceder el control a los acontecimientos que tienen lugar frente a la cámara, con lo cual se pretende crear una película que aparente registrar los sucesos tal cual ocurrieron, sin mediación alguna.

En oposición al realismo ingenuo sobre el que se basaba la modalidad anterior, la modalidad *interactiva* focaliza la relación entre los sujetos representados y los realizadores. Con ello se intenta crear la sensación de presencia y conocimiento situado, originado por el contacto concreto entre realizador y entrevistado. En esta modalidad predominan varias formas de monólogo o diálogo y la voz del realizador posee la misma jerarquía que el resto de las voces[6].

c) Territorialidad

En primer lugar, la territorialidad hace referencia al contexto físico del enunciado original: cuando la interacción tuvo lugar en el territorio de la comunidad, las interacciones entre miembros del grupo, y por tanto la elección de la lengua étnica, resultan más probables que cuando tuvo lugar en territorios distintos de aquellos en los que se asienta la comunidad. Esto se debe a que, ante situaciones de contacto intercultural, resulta más probable la elección de la lengua de la sociedad englobante, es decir, el español.

6. Nichols (*id*. 93) distingue una cuarta modalidad, la *reflexiva*, la cual intenta desmontar las convenciones que sostienen al documental en su conjunto en su vertiente formal y se dirige "hacia 'el otro lado' de la ideología dominante" (*id*. 102) en su vertiente ideológica. No consideraré esta modalidad puesto que, por el tipo de documentales trabajados, todos ellos pueden ser considerados reflexivos ideológicos, mientras que, por poseer un referente externo –y no tematizar sobre las convenciones documentales- ninguno lo es en su vertiente formal.

ISBN 978-987-4019-61-5

En segundo lugar, la territorialidad se refiere a la existencia de un territorio propio y habitado por la comunidad. En muchos casos, la pérdida territorial conlleva el éxodo hacia zonas urbanas y, una vez allí, una dispersión más o menos marcada de los miembros de la comunidad o, en otras palabras, una relativa disolución de la comunidad de habla. En consecuencia, las interacciones con miembros ajenos al grupo resultan más frecuentes, lo que puede conducir a la modificación de las pautas de uso lingüístico en favor del español e incluso dificultar la transmisión de la lengua étnica.

d) El género original de los enunciados absorbidos

Distintos géneros primarios pueden inscribirse bajo diferentes formas en el documental. En general, existe una diferencia clara entre el tratamiento que reciben los enunciados de los sujetos representados y aquel que reciben el conjunto de canciones que musicalicen el documental, las cuales pueden estar exentas de todo tipo de traducción o mediación. Además, diferencias semejantes pueden presentarse en el tratamiento recibido por otros géneros, como los saludos[7].

4. Principales resultados

A partir de lo observado en los documentales, es importante destacar, para comenzar, la clara predominancia de los documentales de tipo reivindicacionista entre los referidos al pueblo guaraní, ya que sólo uno de ellos –*Tierra sin mal*- es de tipo revisionista. Estos títulos comparten la definición de la cuestión territorial como problemática central, lo cual, sumado a la predominancia de esta perspectiva, estaría indicando la vigencia y relevancia del asunto para las comunidades indígenas. Todos ellos se estructuran sobre la modalidad interactiva, de observación o una combinación de ambas, lo que posibilita una mayor presencia y jerarquización de las voces indígenas. En consecuencia, las elecciones lingüísticas de los propios actores sociales cobran una mayor relevancia.

En *Tekoa*, *Mbya* y *Jurua*, el guaraní posee una presencia relativamente importante, aunque respectivamente decreciente. En el documental restante, *Yaipota*, su presencia es casi nula. Esta gradación se debe a dos factores. Por un lado, el guaraní es usado solo en interacciones entre -y en entrevistas a- los miembros del grupo. Cuando la interacción se da entre un miembro del grupo y alguien ajeno a él (un hispanohablante), las relaciones de poder se hacen presentes y la lengua que prevalece es la de la sociedad englobante. La misma elección ocurre, por supuesto, en interacciones entre dos o más miembros ajenos a la comunidad. Puesto que el argumento (en sentido retórico) lleva a los actores sociales de *Mbya* y *Jurua* a un medio urbano alejado de su comunidad, buena parte de sus interacciones en este ámbito son interacciones interculturales, por lo que la lengua elegida es el español. El viaje ocupa en *Jurua* un espacio mayor que en *Mbya* y está completamente ausente en *Tekoa*. Consecuentemente, el español posee un mayor peso relativo en el primero de los documentales que en los restantes. Si aceptamos que a medida que el sujeto guaraní se aleja de su territorio la presencia de su lengua disminuye y, en contrapartida, aumenta la de la sociedad englobante, se entenderá fácilmente la ausencia casi total de la lengua guaraní en el cuarto documental reivindicacionista. En *Yaipota* no tiene lugar ningún viaje pero, en cambio, la comunidad se encuentra completamente desplazada de su territorio. Asentados en la periferia urbana, es posible que buena parte de sus interacciones cotidianas sean con miembros que no pertenezcan al grupo. Esto puede haber dificultado la transmisión o al menos modificado las pautas de uso lingüístico, condicionando a los miembros de la comunidad a optar por el uso del español para responder a lo que se les pregunta frente a la cámara.

Los tres primeros documentales también comparten el mismo tipo de diferencias entre las actuaciones lingüísticas de los hombres y las mujeres pertenecientes a la comunidad. En general, las entrevistas suelen estar limitadas a los hombres, quienes suelen incluir en su habla préstamos léxicos del español ligados a una serie de campos léxicos relacionados con el tiempo, el trabajo asalariado, el dinero y la política. Las mujeres, en cambio, no suelen ser entrevistadas directamente y tampoco

7. Es posible que tras este tratamiento nulo subyace un conjunto de ideas fuertemente arraigadas y legitimadas socialmente respecto de la capacidad de la música para constituirse en lenguaje universal. Como segunda explicación posible, es posible pensar que tanto cantos como saludos forman parte de un conjunto de elementos folklóricos cristalizados e ideológicamente neutralizados. Agradezco a Isabel Blanco por sugerirme esta segunda explicación.

ISBN 978-987-4019-61-5

suelen introducir préstamos cuando hacen uso del guaraní. Estas diferencias pueden deberse a características culturales del pueblo guaraní en relación con las prácticas discursivas y las temáticas esperables para hombres y mujeres.

El guaraní suele presentar algún tipo de tratamiento a fin de hacerlo inteligible al espectador. El recurso más usual es el subtitulado, el cual puede extenderse o no al español, dependiendo del documental. Otros recursos menos frecuentes son la alternancia con el español a fin de explicar lo que se está diciendo (como puede verse en una escena en la que se explica el significado de la bandera guaraní en *Yaipota*) o de la explicitación previa del significado de ciertos términos utilizados en escenas consecutivas con una estructura idéntica y sencilla (como se ve en una secuencia de *Tekoa* en la que los entrevistados mencionan, en español o guaraní, su nombre oficial y sagrado).

Aquellos casos en los que el guaraní no recibe tratamiento alguno responden a la reelaboración de dos géneros discursivos primarios puntuales: el saludo y el canto. También suele carecer de tratamiento el habla incluida en escenas ilustrativas, las cuales se caracterizan por presentar voces superpuestas, por hacer uso de planos generales o primeros planos de acciones y por cumplir la función de ejemplificación o refuerzo de una de las tesis o subtesis (generalmente la inmediatamente anterior) sostenidas por la argumentación documental.

La alternancia entre español y guaraní en el enunciado original es extraña. Solo representan la norma en las interacciones áulicas que tienen lugar en la escuela de la comunidad de *Tekoa*. En estos casos, dependiendo del grupo de pertenencia del hablante, prevalecerá una u otra lengua: los maestros (quienes no forman parte del grupo) tienden a hacer un mayor uso del español, mientras que los auxiliares docentes (que por el contrario sí lo hacen) tienden a preferir el guaraní.

A fin de caracterizar el patrón de alternancia para los documentales reivindicacionistas del grupo guaraní, es posible afirmar que guaraní y español alternan en proporciones variables de acuerdo a la incidencia de la territorialidad, lo cual está ligado al peso relativo de actores sociales externos al grupo, por defecto hispanohablantes. El español prevalece en condiciones de contacto intercultural, mientras que el guaraní lo hace en interacciones entre miembros de la comunidad. Generalmente, esta lengua recibe algún tratamiento a fin de hacerla inteligible al espectador, siendo el subtitulado el más usual, el cual a su vez puede o no extenderse al español. Son excepciones recurrentes las canciones, los saludos y las escenas ilustrativas.

Respecto de *Tierra sin mal*, único documental revisionista guaraní, el panorama lingüístico se presenta mucho más simple. La mayoría de las voces corresponden a la de la comentarista o a alguna de las autoridades citadas, casi siempre del ámbito académico. Se trata de actores sociales que no forman parte de la comunidad, hablantes de español, por lo que esta es la lengua predominante en la película. Puesto que la presencia de la lengua guaraní cumple entre otras funciones la de demostrar la persistencia de la cultura como sustento de argumentos reivindicacionistas, en documentales de este tipo puede verse reducida a un mínimo sin que ello impacte sobre su fuerza argumentativa. Después de todo, de lo que se trata es del pasado de un pueblo y no necesariamente de su persistencia en el presente.

Finalmente, aunque no se trate de una comunidad guaraní, *Octubre Pilagá* vuelve a presentar un pueblo de la región noreste y, nuevamente, una fuerte presencia de la lengua étnica. En este caso, los hablantes indígenas responden a las preguntas que se les hacen (sea en el marco de una escena interaccional u observacional) optando por la lengua del grupo, independientemente de su género (aunque solo dos entrevistadas son mujeres). Lo que dicen recibe invariablemente subtitulado, aun en aquellos casos en los que optan por hablar íntegramente en, o alternar con, el español. En este caso, la alternancia no se encuentra limitada a un ámbito concreto como sucedía en *Tekoa*. Entre otras cosas, la alternancia con el español es utilizada como recurso para señalar o enfatizar el grupo de pertenencia del hablante cuando se reconstruyen diálogos.

6. Conclusiones

El análisis confirma que la alternancia entre el español y la lengua del pueblo indígena representado como rasgo esperable para el documental sobre grupos indígenas, así como su variación en relación con una serie de componentes del proceso comunicativo, tales como la instancia de emisión y recepción, la intencionalidad del documental, el código cinematográfico y el tipo de escena filmada.

ISBN 978-987-4019-61-5

Como el resto de los rasgos del documental, la inclusión de lengua étnica de los sujetos representados responde y es funcional a la intencionalidad del realizador. Su sola presencia sirve de apoyatura a la argumentación que se desarrolla, por ejemplo, al demostrar que aquellos que no existían durante la conquista del "desierto" no solo siguen existiendo sino que mantienen una cultura y una lengua propia y distinta de las de la sociedad englobante. Su presencia contribuye a la labor de imagen grupal al tiempo que confiere a los enunciados de los miembros del grupo un *efecto de autenticidad*[8]. Por un lado, la competencia lingüística sirve como una suerte de credencial de pertenencia grupal, de forma tal que los espectadores puedan adscribir al hablante al grupo indígena en cuestión. Por otro lado, puede suponerse que el uso de la lengua étnica confiere a la voz de ese hablante particular la posibilidad de alzarse como voz grupal. Siendo así, lo dicho es percibido no tanto como su perspectiva individual sino como la perspectiva comunitaria[9].

No obstante, por valiosa que pueda ser su inclusión, el alcance de la lengua étnica es limitado. Se trata de lenguas centrales cuya comunidad de habla puede no superar la conformada por la comunidad local[10]. Los integrantes de la sociedad englobante difícilmente posean algún grado de competencia en ella[11]. Es a este público al que está dirigido el documental. Es a ellos a quienes se quiere demostrar, como en el caso de *Jurua*, que las tierras que ha prometido ceder la Universidad de La Plata no han sido entregadas a la comunidad que las habita y no a los integrantes de la comunidad afectada, para quienes la causa está presente cotidianamente. En consecuencia, para que la comunicación sea posible, el documental debe estructurarse alrededor de la lengua de la sociedad englobante, sin por ello descuidar la lengua de la comunidad representada, cuya inclusión puede resultar beneficiosa para aumentar la fuerza de la argumentación. Esta coexistencia es, por tanto, característica del tipo de documental abordado.

En cuanto a los factores que inciden en el patrón de alternancia, es decisiva la incidencia de la territorialidad en el grado de presencia de esta lengua. Como ya fue dicho, este factor hace referencia, en primer lugar, al contexto físico del enunciado original: cuando la interacción tuvo lugar en el territorio de la comunidad, las interacciones endogrupales, y por tanto la elección de la lengua étnica, resultan más probables que cuando tuvo lugar en territorios distintos de aquellos en los que se asienta la comunidad. En segundo lugar, se refiere a la existencia de un territorio propio y habitado por la comunidad; de no existir, las interacciones interculturales resultarán más frecuentes, lo que puede conducir a la modificación de las pautas de uso lingüístico en favor del español e incluso dificultar la transmisión de la lengua étnica.

La investigación realizada permite afirmar que en el documental argentino sobre grupos indígenas la lengua étnica se presenta como un elemento identitario importante para los pueblos originarios. En lo que al noreste argentino respecta, siempre que el documental se centre en el presente de una comunidad, esta utilizará o remitirá a su lengua étnica en el proceso de constitución de su imagen, de forma tal de poder presentarse como distinta en relación a la sociedad englobante y, en base a ello, reclamar el cumplimiento de sus derechos constitucionales. La situación en que se encuentra el mantenimiento de la lengua forma parte de los argumentos esgrimidos para insistir en la necesidad de satisfacción de sus reclamos con el fin de garantizar su supervivencia cultural.

Referencias bibliográficas

8. Así como podría afirmarse que la irrupción en escena de ciertos elementos aparentemente accidentales cumplen la función de dotar al documental de un *efecto de autenticidad* al modo en que lo hace el barómetro en las novelas flauberteanas (Barthes 1972), del mismo modo podría afirmarse que la presencia de la lengua étnica cumple, entre otras funciones, la de dotar a los enunciados de los miembros de la comunidad indígena de un halo de autenticidad.
9. Claro está que para que esto último sea posible, otras voces individuales deben sostener posturas semejantes.
10. El término pertenece a Calvet (2005), quien explica el bilingüismo y la desaparición de lenguas a partir de un modelo de ordenamiento jerárquico de lenguas que, por analogía con el ordenamiento planetario, denomina "gravitacional". Según este modelo, el aprendizaje de segundas lenguas está orientado a lenguas de igual o mayor jerarquía que la materna y solo ocasionalmente a lenguas de menor jerarquía. Debido a la disimetría de poder y alcance lingüístico existente, un hablante de español (lengua hipercentral) difícilmente se interese por aprender la lengua guaraní, pero no así a la inversa. Esto le permite al español desempeñarse como lengua común.
11. Podría pensarse en un segundo destinatario: otras comunidades indígenas. En este caso, la presencia del español no tendría sentido si por otras comunidades entendemos a aquellas que forman parte del mismo grupo cultural (e.g. una película sobre quechuas para quechuas, como puede llegar a darse en Bolivia). No obstante, tan pronto ampliamos el alcance a otros grupos indígenas diferentes al representado, el español vuelve a adquirir relevancia dado que, aun cuando ya no sea la lengua propia del receptor, sí se mantiene como la lengua que realizador y receptor tienen en común.

ISBN 978-987-4019-61-5

» Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
» Amselle, J. (1995). "Etnias y Espacios: por una Antropología Topológica". En J. Amselle, & E. M'Bokolo (eds.) *En el Corazón de la Etnia*. Buenos Aires: Eudeba.
» Bajtín, M. (2011) [1979]. "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la Creación Verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
» Barrios, G. (2008). *Etnicidad y lenguaje*. Montevideo: Universidad de la República.
» Barthes, R. (1972). "El efecto de lo real". En R. Piglia (comp.). *Polémica sobre el realismo*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
» Canova, Matías. (2012). *Alternancia de lenguas en el documental argentino sobre grupos indígenas.* Tesis de Grado inédita. Universidad Nacional del Sur.
» Calvet, L. (2005) [1974]. *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
» Goffman, E. (2009) [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
» Manrupe, R. & Portela, M. (2004). *Un diccionario de films argentinos (1996-2002)*, Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
» Manrupe, R. y Portela, M. (2005). *Un diccionario de films argentinos (1930-1995)*, Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
» Manrupe, R. y Portela, M. (2010). *Un diccionario de films argentinos (2003-2009)*, Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
» Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivation for Codeswitching. Evidence from Africa*, Oxford: Clarendon Press.
» Nichols, B. (1997) [1991]. *La representación de la realidad*, Barcelona: Paidós.
» Paz Bajas, M. (2005). "Una mirada al video indígena latinoamericano. Entrevista a Analía Córdova". *Revista Chilena de Antropología Visual*. 5. Disponible en http://www.antropologiavisual.cl/amalia_cordova.htm (consulta del 21/02/2012).
» Schiwy, F. (2005). "La otra mirada. Video indígena y descolonización", Miradas. Revista del Audiovisual, No8, disponible en http://www.eictv.co.cu/miradas/index.php?option=
» com_content&task=view&id=284&Itemid=48 (consulta del 21/02/2012).

Filmografía

» Cesatti, R. 2008. *Jurua. Hombres de hierro.*
» Maio, M. y González, F. 2002. *Tierra sin mal.*
» Mapelman, V. y Cox, P. 2006. *Mbya. Tierra en rojo.*
» Mapelman, V. 2010. *Octubre Pilagá. Relatos sobre el silencio.*
» Noriega, F. y Tekoa Arandu 2005. *Tekoa Arandu. Comunidad de la sabiduría.*
» Riposati, L. 2006. *Yaipota Ñande Igüi: queremos nuestra tierra.*

ISBN 978-987-4019-61-5

POSICIONES EN TORNO DEL SENTIDO DE LOS SIGNIFICANTES "DEBATE" Y "CALIDAD" EN LAS DISCUSIONES SOBRE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006)

CARDELLI, Marina / Universidad de Buenos Aires

Área: Análisis del Discurso, Sociolingüística

» *Palabras clave: educación, calidad educativa, polémica, formación discursiva*

Resumen

En el siguiente trabajo nos proponemos analizar, desde la perspectiva de los estudios de lenguaje, cómo fue leído por algunas instituciones representativas de actores sociales relevantes en el ámbito educativo el "Documento para el debate: Hacia una Educación de calidad para una sociedad más justa", producido en 2006 a propósito de la apertura del período de debate previo la sanción de la Ley de Educación Nacional. Tomaremos los Documentos elaborados como respuesta por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), en Junio de 2006 y por el Consejo Nacional de Educación Católica (CONSUDEC) del mismo período.

Este trabajo intenta hacer un aporte a los estudios retóricos, en particular de la polémica, sobre todo a las reflexiones en torno a las estrategias polémicas en contextos en los cuales los contendientes no pueden construirse como tales de forma explícita. Veremos cómo estos actores educativos desarrollan estrategias polémicas basadas en la re-definición de aquello que se debate como modo de disentir ante el llamado a un "debate social", basado en el consenso, y en el cuál la polémica, basada en el disenso, pareciera vedada.

Tales estrategias, además de dar lugar a la contienda donde esta pareciera no tener lugar, permiten inscribir posicionamientos en Formaciones Discursivas específicas. Eso nos permite aportar una reflexión, desde los estudios de lenguaje, acerca de los modos de inscripción y de posicionamiento que supone esta forma de invitación al uso público de la palabra que constituyen los "debates sociales" en la actual coyuntura, que han antecedido a una serie de iniciativas legislativas y cuyos sentidos parecieran no dar lugar a la emergencia del conflicto, a pesar de ser temáticas en las que existe amplia divergencia de opiniones.

1. Introducción

Ambos actores explicitaron su apoyo público a las políticas educativas encaradas por el Gobierno Nacional hasta el año 2006, y acompañaron públicamente el llamado al debate social que realiza el Ministerio de Educación. Sin embargo, demostraremos cómo los documentos dan cuenta de un desacuerdo, de la emergencia de formas de la argumentación vinculadas a su inscripción en Formaciones Discursivas específicas a partir de, por un lado, la desarticulación de presupuestos sobre los cuales se asienta el DME, en una disputa en torno al significante "debate", y, por el otro, la desactivación de algunos *topoi* en el proceso de "traducción" de una Formación Discursiva a otra. De este modo, los documentos se convierten en escenarios en los cuales los enunciadores desarrollan estrategias argumentativas que les permiten disentir sin explicitar desacuerdos y cumpliendo con el llamado al consenso y a la síntesis.

ISBN 978-987-4019-61-5

2. Algunas consideraciones teóricas en torno a la argumentación y el interdiscurso

Argumentar se trata de influir en un auditorio por medio del discurso, para que éste adhiera a cierta tesis (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1958). Desde tal perspectiva, *persuadir* supone (en el sentido de *prevé*) un auditorio particular, un terreno común, con quien se presume el acuerdo en base a una tópica, un conjunto de máximas ideológicas compartidas, sin las cuales la argumentación no es posible. Por su parte, la concepción retórica de la argumentación incorpora las reflexiones del modelo dialogal y postula tres roles: la argumentación resulta, entonces, una interacción entre un Proponente (el orador), y un Tercero (audiencia), que dejan en un segundo plano al Oponente -al contradiscurso- (Palantin 2012). El Proponente u orador, en ambos casos, supone un sujeto que planifica y controla sus estrategias argumentativas en pos de un objetivo persuasivo, y contra un discurso Otro que reconoce como tal.

La noción de Formación Discursiva (FD) nos pone en las antípodas de las concepciones de sujeto como fuente del sentido, en la medida en que suministra formatos, objetos, relaciones, estrategias, modalidades, de lo decible (Foucault 1969, Arnoux 2004). Todo sujeto produce un discurso dominado por una FD y en el *interdiscurso* se constituyen los objetos de los que se apropia como *objetos* de su discurso, a la vez que las articulaciones entre ellos (Pecheux 1975, Courtine 1981). Podemos afirmar, siguiendo a Maingueneau (1984), que el modo de coexistencia con otros discursos es un aspecto del funcionamiento de la FD y se encuentra, en consecuencia, especificado. Las formas no marcadas de la heterogeneidad mostrada (en oposición a las marcadas que construyen la ficción del control sobre el discurso Otro) son, en ese sentido, algunas de las "ranuras" que nos permiten explorar la heterogeneidad constitutiva de todo discurso (Authier-Revuz 1984, Arnoux 2004), ese terreno fronterizo donde el discurso del Otro hace su aparición no controlada.

Aunque en este trabajo nos restringimos a las reflexiones en torno de la argumentación, seguiremos a Maingueneau (1984) cuando define la polémica[1] como *interincomprensión* y advierte la necesidad de un "conjunto ideológico común", es decir, leyes de un campo discursivo compartido sobre el que pueda asentarse el desacuerdo. Sin embargo, tal "árbitro", o "Tercero" es, para Maingueneau, una ficción. Si se considera al espacio discursivo como red de interacción semántica en la que cada discurso está delimitado por una grilla semántica que funda un desacuerdo recíproco, lo que opera es un fenómeno de "traducción". Es decir, en el interior de una lengua existen zonas de incomprensión retórica que definen un campo de enunciación específica, y que tienen reglas de pasaje de una interpretación a otra, sin tocar la estabilidad del significante lingüístico. La polémica como ese mecanismo necesario y regular de "traducción" resulta sólo un fenómeno más general de las relaciones explícitas (o implícitas) entre dos Formaciones Discursivas. Desde el punto de vista de la polémica como *interincomprensión* seguimos pensando en un sujeto hablado por una FD, atravesado por una serie de restricciones que caracterizan al discurso social de su época. Pero para constituirse como Proponente es necesario dar lugar a otra voz: las formas (esta vez marcadas y no marcadas) de heterogeneidad mostrada suponen dar lugar a esa otra voz y nos habilitan a pensar, desde una noción integrada, también a un sujeto responsable de su discurso en el nivel de la interacción en la que está comprometido (Amossy 2010).

A partir de estas consideraciones, analizaremos cómo las bases de acuerdo con el auditorio son construidas como tales en el mismo discurso cuando se les asigna el estatuto de "hechos" o puntos de partida y que pierden el estatuto de "hechos" si se convierten en controvertidos (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1958, Amossy 2000). Sin embargo, desde una perspectiva que postula la primacía del interdiscurso, consideraremos que el pasaje de "hecho" a "hecho controvertido" puede vincularse, también, a esa *interincomprensión* entre FD que postulaba Maingueneau: las estrategias de "traducción" operan (en algunos géneros) transformaciones, en la medida en que buscan acercar los elementos del discurso adverso a la grilla semántica del discurso propio, aun cuando mantengan el significante lingüístico estable. Consideramos que constituyen, por ello, una puesta en discusión de su estatuto de "hecho" porque prevén un tercero capaz de percibir la nueva orientación argumentativa.

1. La teoría ha definido ampliamente la polémica, tales reflexiones no serán objeto de este artículo. En cada caso será considerado sinónimo de "desacuerdo".

ISBN 978-987-4019-61-5

3. Desarrollo del análisis

El 22 de mayo de 2006 se firma el decreto presidencial que lanza el debate preparatorio de la Ley de Educación Nacional. En los considerandos del decreto se explicaban los fundamentos del llamado a consulta:

> *(1) concebir a la educación como política de estado implica que la nueva legislación no debe representar la perspectiva de un solo sector sino que debe contar con los aportes surgidos del debate amplio y plural de los docentes y de todos los actores sociales involucrados.* (Filmus & Kaplan 2012: 64).

Durante el mes de mayo el Ministerio de Educación, a cargo de Daniel Filmus, dio a conocer un calendario de trabajo. Ese mes se realizaría lo que se dio en llamar "fase de consultas", en junio el llamado "debate general", las "encuestas de opinión" y las "jornadas en escuelas". Finalmente en julio se sistematizarían lo que designaron con el término de "aportes". Los "aportes" fueron realizados de múltiples formas. Sin embargo, el medio elegido por las instituciones (sindicatos docentes, consejos o entidades que agrupan instituciones privadas, educativas y no educativas, Universidades nacionales, etc.) fueron "documentos".

La llamada a un debate público pone en discusión una serie de dimensiones que hacen a la reflexión acerca del uso público de la palabra, por un lado, y acerca de los sentidos que adquiere en la actualidad el término "debate" en el terreno político. El mismo decreto que lanza el debate preparatorio explicita la voluntad de construir un "Todo", que sería el articulado de la Ley, a partir de la "síntesis" de diferentes partes o miradas, que serían los "aportes" del los actores involucrados. El "Documento para el debate" que lanza el Ministerio de Educación propone:

> (2) *Pero estamos convencidos de que la educación como derecho social es una problemática que preocupa al conjunto de la comunidad y por eso hacemos un llamado a todos los argentinos y a las organizaciones que los representan a participar de un debate sin prejuicios, con amplitud de perspectiva y con generosidad. Se trata de privilegiar los aspectos en los que ya tenemos coincidencias concertadas y profundizar la discusión a los efectos de encontrar nuevos objetivos comunes que iluminen el camino que nuestro pueblo debe recorrer para dejar definitivamente atrás la crisis y construir un futuro de paz, progreso, bienestar e igualdad para todos nuestros conciudadanos*
>
> *(…)*
>
> *"Necesitamos avanzar desde nuestras perspectivas particulares y sectoriales hacia una síntesis que refleje los núcleos de coincidencias para que la ley no se limite a una sumatoria de nobles propuestas.* (Introducción, Documento para el Debate: hacia una educación de calidad para una sociedad más justa, ME, junio de 2006, pp.1. El resaltado es nuestro)

La "síntesis" no es presentada como lo mismo que la "sumatoria" pero no se considera que sea posible aportar con diferencias. La propuesta, entonces, es que haya intervenciones para aportar los acuerdos y no los desacuerdos, que son los que posibilitarían argumentar para persuadir a un auditorio en uno u otro sentido. Tales reflexiones son necesarias a la hora de analizar las estrategias que aparecen en los documentos, y que permiten a los Proponentes constituirse como tales, a su vez que configuran un Oponente.

Es importante atender al título del DME ("Documento para el debate: hacia una educación de calidad para una sociedad más justa"), porque es una primera presentación de los "hechos" que designan la realidad respecto de la que se presume un acuerdo. En primer lugar, podemos afirmar que hay un presupuesto que subyace, y que podría formularse del siguiente modo: *Hay diferentes puntos de vista respecto de cómo lograr una educación de calidad y pueden sintetizarse*. A su vez, esta convocatoria al debate se basa en una serie de *topoi koinoi*, o lugares comunes, que según Aristóteles son formales y generales y estructuran todos los argumentos (Barthes 1966). En estas formulaciones vemos especialmente operar el tópos del más y menos (más/menos), en la medida en que *Educación*

ISBN 978-987-4019-61-5

de calidad es mejor que *educación que no sea de calidad*[2], y una sociedad más justa es mejor que una menos justa. Sin embargo, también opera un lugar especial (*topoi eide*), y que, en términos de Angenot (1982) podríamos considerar como una máxima ideológica subyacente: "una sociedad más justa es el resultado de una educación de calidad"[3]. La formulación presupuesta ante el llamado a un debate, y el lugar especial sobre el que se asienta la formulación son postulados, en un nivel implícito del enunciado, como "hechos".

3.1 Disputas en torno del término "debate"

Un primer eje de análisis tiene que ver con identificar las formulaciones con las que se nombra la acción (o las acciones) a la que se los convoca, y que el DME postula como uno de los "hechos" sobre los que basa su argumentación. El título del documento del CONSUDEC *Algunas reflexiones y aportes para el debate en torno a la Ley Nacional de Educación* acepta la convocatoria a un debate, y anuncia en el título que hará los aportes requeridos, pero no le resulta suficiente y agrega a su documento de respuesta el sustantivo "reflexiones".

El término "reflexión", anuncia que hay otra acción, que se antepone en el documento a "debate". Sin embargo, esta *reflexión* da lugar a la aparición de nuevos roles para los locutores. Si los acuerdos quedarán en el terreno de los "aportes" al debate, la reflexión será el lugar privilegiado de las disidencias, pero no contra un adversario, sino como un ejercicio en el que está comprometido un solo agente. Podemos ver que la selección del término "reflexión" no es solamente una estrategia que le va a permitir indicar que "debate" es insuficiente, sino también que se activa el interdiscurso católico, en el cual la formulación "reflexión" es recurrente como acción social, además de que supone un solo agente. De algún modo la afirmación del CONSUDEC acerca del debate que además supone reflexión se contrapone al debate sólo, que queda en el terreno de lo irreflexivo.

Por su parte la CTERA, cuyo documento se titula: "Pongamos la escuela en asamblea", decide reemplazar el término "debate" por "Asamblea". El significante es reemplazado, y en su lugar hace aparición un término que la FD sindical adquiere un fuerte sentido político. El enunciado no es presentado como un aporte sino como una convocatoria en sí misma ("Pongamos la Escuela en Asamblea"). Ese gesto se magnifica cuando no reconoce a nadie más que a sí mismo como el iniciador del debate:

> (3) *Hoy, luego de una persistente resistencia de la docencia organizada a lo largo y a lo ancho del país se han generado las condiciones para discutir una nueva ley de educación que derogue la LFE.*
>
> *(…)*
>
> *hoy, está en nuestras manos hacer que este proceso nos cuente como protagonistas, para que la nueva ley se nutra de quienes han puesto su cuerpo para que la escuela pública siga viva. (CTERA, Pongamos la Escuela en Asamblea,* 2006)

2. "La cantidad de calidad educativa: La evaluación de la calidad educativa es un procedimiento característico de las políticas educativas neoliberales. Analicemos los supuestos en los que se basa: 1-La calidad es una variable que se mide 2- La calidad de la educación se mide a través de las pruebas estandarizadas, 3- Medir la calidad mejora la calidad, 4- La difusión masiva de los resultados de la medición de la calidad mejora la calidad, 5- Medir la calidad de la educación constituye una decisión política que implica apostar por la transparencia y la responsabilidad de la función pública, 6- Medir la calidad de la educación no es caro. (Pablo Gentili, *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires, CEAL, 1994). La calidad educativa es entendida como una variable cuantificable y mesurable, una variable que puede y además debe medirse: es la misma medición de la calidad la que permite mejorarla. Encontramos numerosas referencias, tanto en el documento oficial como en la ley, a la evaluación como un instrumento de mejora de la calidad educativa. Por eso podemos hablar decir que la formulación "educación de calidad" responde a *más,* en contraposición a "educación que no es de calidad", que responde a *menos*.

3. En un Informe del banco Mundial de 1995 para toda América latina titulado "Prioridades y estrategias para la educación" se sostiene al respecto: "LA EDUCACION produce conocimientos, capacidades, valores y actitudes. Es esencial para el orden cívico y la ciudadanía y para el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza". En el mismo sentido, en la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos, elaborada en 1990 por la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, realizada en Tailandia bajo los auspicios conjuntos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial, se planteaba: "Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional". En este caso podemos decir que "sociedad justa" es una reformulación de todos los efectos sociales que ciertos discursos instalados y legitimados sostienen. En este caso particular uso de "para" indicaría la relación causal entre la calidad de la educación y la justicia de la sociedad.

ISBN 978-987-4019-61-5

No hay un "debate" al cual hacer "aportes", sino el resultado de un proceso del cual ellos son los protagonistas y los iniciadores. Esta doble negación del otro no lo configura como Proponente que se enfrenta a un Oponente, porque ni siquiera lo nombra. En otras partes del documento se argumenta contra el discurso educativo neoliberal. Desarrolla una crítica abierta a funcionarios como defensores de posiciones que define en las antípodas de las suyas.

Ambos documentos se permiten ampliar o reemplazar el término que define la acción que realizan, activando el interdiscurso de sus propias FD. Podemos decir que en ambos casos queda expresada una impugnación al término "debate", o por lo menos un llamado de atención a los límites que impone. El debate, como situación que propone encontrar acuerdos, se completa o reemplaza con términos que remiten a acciones que, en el caso del discurso cristiano, no requieren más que un agente (reflexionar), y, en el caso del discurso sindical, abre el terreno para los diversos modos que rigen uso de la palabra en el ámbito de la asamblea. El significante, en ninguno de los casos, se mantiene estable, pero se opera, igualmente, sobre la premisa ("hecho") de la que parte el DME y en esa operación se activan las FD que dominan sus discursos: No hay un debate [social] hacia una educación de calidad para una sociedad más justa, sino, un debate [social] y una oportunidad para la reflexión, en el caso del CONSUDEC, y una Asamblea entre quienes "han puesto su cuerpo" para la CTERA. La operación de traducción supone la puesta en discusión del estatuto de "hecho", y lo convierte en "hecho controversial".

3.3 Cómo aparece la "educación de calidad" en los documentos

Otro de los hechos que DME instaura como punto de partida es que *una sociedad más justa es el resultado de una educación de calidad*. El documento del CONSUDEC no se hace cargo de tal afirmación y utiliza el recurso de la cita textual para habilitar la voz del DME las dos veces que aparece la formulación "educación de calidad", tanto en la introducción (4) como en el primer apartado del documento (5):

> (4) *No obstante considerar que el tiempo definido en la convocatoria es insuficiente para el tratamiento de un tema de tal envergadura, adherimos al espíritu del documento que se nos ofrece para el debate, que enfatiza la voluntad del Estado Nacional de asumir su responsabilidad principal y garantizar la educación como un derecho inalienable de todas las personas y como un instrumento indispensable para hacer viable "una educación de buena calidad para todos"* (CONSUDEC, *Algunas reflexiones y aportes para el debate en torno a la Ley Nacional de Educación,* 2006)

> (5) *Si bien acordamos con el documento que afirma que la educación debe ser considerada "la variable clave de la estrategia de desarrollo nacional y es justo considerar que una educación de excelente calidad para toda la población permitirá alcanzar los objetivos de justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática, que guían una estrategia de desarrollo sustentable" es preciso, en primer lugar, reconocer que cuando se habla de la educación es la existencia misma del hombre, como ser individual y como ser social, la que aparece comprometida* (CONSUDEC, *Algunas reflexiones y aportes para el debate en torno a la Ley Nacional de Educación,* 2006)

La estructura concesiva en (5) muestra a un enunciador que da lugar a otra voz, la del documento oficial y su planteo acerca de la justicia social, el crecimiento económico y la ciudadanía democrática, pero lo hace mediante la cita textual, forma de la heterogeneidad marcada que muestra un distanciamiento mayor de su propia voz con aquello que el discurso del Otro afirma (Maingueneau 2009). Aparece, además, una primera definición de educación que se configura como antagónica, pues "la existencia misma del hombre, como ser individual y como ser social" no está incluida en ninguna de las tres variables que el DME menciona (la justicia social, el crecimiento económico, la ciudadanía democrática). Más adelante afirma:

> (5) "Los sistemas educativos no son sólo piezas al servicio de la economía" (*Documento para el Debate: hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*, ME, junio de 2006, pp.1. El resaltado es nuestro)

Con una negación polémica, forma no marcada de la heterogeneidad mostrada, se da lugar a un

enunciador con el que se antagoniza y al cual se inscribe en una discursividad similar a la del DME, que también asocia a la "educación de calidad" con el crecimiento económico. Se delimita de esa discursividad, pero no del DME. Y ese es el puntapié inicial para re-redefinir lo que entiende por "educación de calidad":

> (6) *una educación de "buena calidad" es aquélla que, en primer lugar, apunta a la formación integral de todas las personas.* (CONSUDEC, *Algunas reflexiones y aportes para el debate en torno a la Ley Nacional de Educación,* 2006)

Nuevamente, "buena calidad" aparece entre comillas, explicitando la frontera entre dos enunciaciones. Con una voluntad didáctica, define el significado de "educación de buena calidad" y de "formación integral"[4], proponiendo definiciones similares. A partir de allí utiliza la formulación "educación de calidad" sin distinguir más enunciadores e integrada a su propia voz. La "educación integral" es, además, una formulación propia del interdiscurso católico[5], y a exigido la introducción de tal formulación cada vez que participó de la redacción de leyes y normas. Estas formas de heterogeneidad mostrada, articuladas con esa redefinición de "educación de calidad" ha sido el proceso de traducción de la grilla semántica de una FD antagónica a su propia FD.

Por su parte, el enunciador del documento de la CTERA desarrolla estrategias diferentes para disentir. Nunca utiliza la formulación "educación de calidad", e incluso se distancia de forma explícita de aquellos discursos que suscriben a la "calidad" como criterio. Solamente en dos oportunidades utiliza el término "calidad", pero nunca asociado a "educación":

> (7) "En el caso concreto remite a la idea de que a mayor calidad de formación, mayor valor agrega ese sujeto –individual o colectivo- a la producción".

> (8) "Consideramos a la evaluación como un problema teórico y político, antes que un problema de gestión. La evaluación se inscribe en un proyecto pedagógico más amplio y en una cierta manera de entender la problemática social desvinculándola de su carácter de dispositivo de regulación mercantil tal como está considerado en la idea y las estrategias de la llamada "evaluación de la calidad".

En el caso de (7) habla de "calidad de formación" y en el de (8) de "evaluación de la calidad". Como no nombraba al documento oficial a la hora de explicar su participación en el debate, tampoco lo nombra en el desarrollo, por lo cual no menciona un vínculo de ese documento o de sus autores aquellas perspectivas de las cuales se diferencia porque sostienen la primacía de pensar prioritariamente la función económica de la educación, en desmedro de hacer visibles sus contenidos y finalidades políticas. A esos mismos sectores atribuye haber desarrollado las políticas de "evaluación de la calidad".

Sin embargo, vemos como avanza en una redefinición de los alcances del sintagma "educación de calidad". El documento dedica un apartado entero a la evaluación, a la que caracteriza como parte de la educación, y, al igual que ella, como un problema teórico y político. Es allí en donde dedica un apartado a definir qué es la "evaluación de calidad", formulación que aparece entre comillas para expresar el distanciamiento del enunciador respecto de ella, y a la que inscribe, directamente, en las concepciones economicistas de la educación, específicamente las neoliberales. De esta forma restringe el alcance del complemento "de calidad" al término "evaluación" y antagoniza directamente con el conjunto de discursos en los que se inscribe.

4. "Se entiende como formación integral al proceso educativo que hace posible el perfeccionamiento de las facultades o posibilidades propiamente humanas, que son la inteligencia, la voluntad, y la libertad, de una manera también propiamente humana, es decir, abiertas al compromiso con los otros y con la comunidad, y orientadas a la búsqueda de sentido de la propia vida, según las exigencias profundas del ser, en diálogo con la realidad que le toca vivir"

5. c.2) Compromiso trascendente. El hombre vocación de encuentro con Dios. Amor y santidad. 67
Hablar de educación integral y decir que ha de tener en cuenta además el desarrollo de las tendencias religiosas del ser humano requiere todavía una precisión. Lo religioso, en efecto, no es un elemento más, un añadido. Tampoco basta considerar lo religioso como un valor importante e indispensable. La plenitud de la vida sólo puede darse cuando se la vive interpretada unitariamente en torno a Dios como principio fundante de todo y el fin que reorienta hacia sí todos los fines intermedios. Tanto la filosofía como la antropología pedagógica procuran encontrar y transmitir una visión congruente del mundo y de la vida. En ella aparece toda la naturaleza orientada hacia el hombre. La reflexión sobre las ansias infinitas de este ser finito nos muestra que todas ellas nacen de una interna ordenación dinámica hacia Dios como su causa y su fin último. (Equipo Episcopal de Educación Católica Oficina del Libro C.E.A., *Educación y Proyecto de Vida,* 24 de julio de 1985. El resaltado es nuestro)

ISBN 978-987-4019-61-5

De este modo se distancia de aquello que identificábamos como un ideologema que se constituía como "hecho" en el DME, y lo convierte en "hecho controvertido" mediante un proceso de restricción: dejar de hablar de la educación para hablar sólo de la evaluación, seguida de una redefinición donde "calidad" está inscripta en los discursos neoliberales. En el proceso de traducción desestima el "hecho" sobre el que se basa el DME y lo configura como Oponente sin explicitarlo.

4. Conclusiones

Vemos que ambos documentos identifican los "hechos" del documento oficial y los convierten en "hechos controversiales". Por otro lado, en ese mismo proceso se activan los interdiscursos propios de sus FDs. Con mecanismos disímiles, realizan un proceso de doble desafiliación: por un lado, a ninguno de los dos les alcanza con la designación "debate", y ambos redefinen el campo de acciones que los convocan. Por el otro, ambos dedican gran parte de sus documentos a explicitar qué son la educación, la calidad y sus objetivos. Traducen a su propia FD el sentido de "calidad", y por tanto atentan sobre su estatuto de hecho.

Aunque este análisis es parcial y no aborda todos los tópicos ni analiza todo aquello que se constituye como un "hecho" podemos afirmar algunas conclusiones generales. Los participantes, impedidos de explicitar sus disidencias de modo directo, desarrollan estrategias argumentativas que les permiten antagonizar con los planteos de DME. De esta forma, los actores se insertan en el debate y pueden cumplir con aquello para lo que fueron convocados, es decir, realizar aportes y priorizar los acuerdos. Logran, a su vez, decir aquello con lo que desacuerdan

Referencias bibliográficas

» AA.VV. (2001). *Diccionario de la Lengua Española, vigésima segunda edición*, Madrid: Real Academia Española.
» Amossy, R. (2000). *L´argumentation dans le discours. Discours politique, litterature d´idées, fiction*. París, Nathan.
» Amossy, R. (2010). *La presentation de soi. Ethos e identité verbale*, París, PUF.
» Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours modernes*, Paris, Payot.
» Arnoux, E. (2004). "La reformulación interdiscursiva en Análisis del Discurso". *Actas del V Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
» Authier-Revuz, J. (1984). "Heterogeneidades enunciativas". *Langages* n° 73.
» Courtine, J. (1981). "Analyse du discours politique". *Languages* n° 62
» Barthes, R. (1996). *La Antigua Retórica*, Buenos Aires, Ediciones Buenos Aires, 1970.
» Banco Mundial (1995). *Prioridades y estrategias para la Educación*, Washington DC: Banco Mundial, 1996.
» Feldfeber, M. & Safocarda (2005). La educación en las cumbres de las Américas, Buenos Aires, LPP. Miño y Dávila.
» Filmus, D. & Kaplan, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa*, Buenos Aires: Aguilar.
» Gentili, P. (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*, Buenos Aires: CEAL.
» Maingueneau, D. *(*1984). *Genéses du discours.* Mardaga, Bruselas.
» Maingueneau, D. (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso.* Buenos Aires: Hachette.
» Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de Comunicación*, Buenos Aires.
» Pecheux, M. (1975). "Mises au point et perspectivas á propos de l´analyse automatique du discours". *Languages* n° 37
» Perelman, Ch. & L. Olbrechts-Tyteca. (1958). *Tratado de la Argumentación: La Nueva Retórica*, Madrid: Gredos, 1994
» Svampa, M. (2005). *La Sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus.
» Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos. (1990). "Declaración Mundial Sobre Educación para Todos". Nueva York: UNESCO.

ISBN 978-987-4019-61-5

NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN RETÓRICA DEL INGRESANTE UNIVERSITARIO Y SU TENSIÓN CON LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS ACADÉMICAS: ACERCA DE LA LECTURA DEL CURSO DE LINGÜÍSTICA GENERAL

DAIX, Gastón / Universidad Nacional de Rosario

Área: Análisis del Discurso, Sociolingüística

» *Palabras clave: lectura, formación retórica, alfabetización académica, ingresantes universitarios*

Resumen

Este trabajo se propone puntualizar algunas de las dificultades que devienen en los estudiantes universitarios a causa de la formación retórica con la que ingresan a los estudios superiores. Para tal fin tomaremos como punto de referencia el análisis de los obstáculos de lectura manifestados en los alumnos del Primer Año Común de las carreras humanísticas de la Universidad Nacional de Rosario en el abordaje de un texto canónico como lo es el *Curso de Lingüística General*.

La reflexión crítica sobre este problema menester para la docencia universitaria en la medida en que la inexistencia de un correlato entre las prácticas de lecturas propuestas por la formación de escuela secundaria y la impuesta por la praxis universitaria redunda en numerosas ocasiones en un motivo de pronta deserción de la carrera. Comprender el mecanismo de lectura como así también las falencias de la formación retórica previa de los ingresantes ha de habilitar a un trabajo más eficaz de desnaturalización de prácticas lingüísticas en lo que se podría denominar "alfabetización académica", un proceso sin el cual el éxito universitario es impensable.

En su afán da dar cuenta de factores que propician la lectura fragmentaria y errática en el ciclo básico, este trabajo explora las propiedades de la formación retórica propiciada en la escuela secundaria que constituyen las herramientas con las que estos lectores intentan aproximarse al texto. Sostenida en la transparencia del lenguaje y por tanto en los pares connotación/denotación, lenguaje figurado/lenguaje no-figurado (Pérez & Rogieri 2011), la formación retórica del ingresante supone operar sobre textos en base a principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que no le son explicitados como opciones sino que constituyen para el estudiante la verdad acerca de qué significa leer. A ello se le suma un presupuesto equívoco según el cual existe una forma específica que debe adoptar el conocimiento científico asociada a un lenguaje ascético, libre de figuras ornamentales que constituirían un exceso indeseable próximo al discurso cotidiano. Así, bajo esta lógica escolar, configuraciones verbales tales como metáforas, analogías y ejemplos caen en la lógica del estudiante dentro del conjunto de formas del decir ajenas al discurso académico y por tanto las desdeñan sin reparar en su fuerza argumentativa de aquello que lee en clave de "licencias poéticas".

1. Presentación

Este trabajo parte de asumir que el hiato existente entre la formación retórica de los egresados del nivel medio del sistema educativo argentino y los *modos de decir* propuestos en el ámbito académico universitario constituye un déficit formativo incidente en el desempeño de los estudiantes en materia

ISBN 978-987-4019-61-5

de comprensión y la producción de textos académicos.

Nos proponemos analizar los supuestos subyacentes a la formación retórica de los ingresantes propiciada en su tránsito por la escuela secundaria, deteniéndonos específicamente en aquellos que redundan en una lectura fragmentaria y errática del *Curso de lingüística general*, texto comúnmente abordado en el primer año universitario y que opera, la más de las veces, como puntapié inicial para la reflexión acerca del lenguaje.

Para facilidad expositiva, ordenaré la presentación de la siguiente manera: primeramente comentaré sucintamente un trabajo anterior (Daix 2012) en cuya continuidad se inscribe la presente exposición; en segundo lugar, presentaré –a modo de noticia bibliográfica– un diagnóstico sobre la formación retórica previa de los ingresantes (Rogieri & Pérez 2012) recientemente publicado que pasa a actualizar el marco teórico dentro del que han de inscribirse las disquisiciones de las que intentaré dar cuenta aquí; a continuación, pondré en relación algunos supuestos sostenidos por la tradición de la Retórica y ciertas opciones teórico-metodológicas adoptadas en la actualidad por la escuela, para finalmente presentar algunas observaciones que intentarán ampliar el alcance de las conclusiones arribadas anteriormente.

2. Antecedentes a la presente investigación

El punto de partida de nuestra indagación fue la identificación de una situación-problema: a saber, que los ingresantes universitarios incurren en una lectura fragmentaria a la hora de abordar textos específicos de las distintas disciplinas en las que son introducidos durante el ciclo básico. Se buscó, entonces, identificar las causas que propiciaban dicha fragmentariedad[1] discriminando entre aquellas vinculadas con la formación del sujeto lector y el modo de acceso que éste tiene al texto (factores que inicialmente denominamos provisoriamente "extrínsecos") y aquellas que se anclaban en características de un texto particular (i.e. dificultades "intrínsecas"). La necesidad de delimitar el tema nos condujo a constreñirnos a un caso en particular: la lectura del *Curso de lingüística general* (en adelante, CLG) en el primer año común de las carreras humanísticas de la UNR. Lejos de tratarse de un hecho casual, la elección de dicho texto responde a que consideramos que las dificultades de lectura emergentes en el abordaje de un texto canónico habitualmente utilizado en numerosas carreras para introducir al ingresante en la reflexión sobre los estudios acerca del lenguaje resultarían paradigmáticas.

Así, partiendo de un corpus configurado con base en parciales, trabajos prácticos y entrevistas informales con los alumnos del Primer Año Común, nuestros esfuerzos se concentraron en realizar un inventario de los pasajes que resultaran problemáticos para la lectura en el sentido de que contribuyeran a un recorrido errático y fragmentario del texto sin apreciación ni posibilidad de reposición del plan argumentativo global del mismo. Así, algunos pasajes que en numerosas ocasiones se constituían de hecho en el núcleo en torno al cual giraba la consolidación de un concepto demostraron ser sistemáticamente obviados por los cursantes por considerarlos carentes de rigor científico.[2] Como resultado, el lector continuaba buscando en otras áreas del texto *el* lugar en donde se explicitara "científicamente" una definición del concepto en cuestión. La mayoría de estos pasajes se correspondió con expresiones metafóricas o comparaciones por lo que decidimos aislarlos en un primer grupo dentro de nuestro corpus.[3]

1. Entiendo por "fragmentariedad en la lectura" aquel recorrido errático por el texto que no permite la reposición del plan retórico global del mismo y que falla en la jerarquización de los elementos presentes sin reconocimiento de cuáles de ellos constituyen argumentos y cuáles no; se trata de una discontinuidad que halla su cristalización en la coloquialidad de nuestros alumnos en expresiones tales como "*no puedo seguirle el hilo al texto*", "*entiendo las palabras y algunas oraciones, pero no sé qué es lo que me quiere decir*".

2. Algunos casos: la hoja de papel que no puede cortarse de un lado sin cortar el otro que permite dar cuenta de la indisociabilidad de la unión significado/significante (Saussure 1945: 137); las ondas que dan cuenta de por qué la lengua es forma y no sustancia (*op. cit*. 137); la moneda cuyo valor no reside en el metal sino en la forma impresa (*op. cit*.139); los posibles cortes que puede operar un biólogo sobre un vegetal que hace corresponder el corte longitudinal con el estudio diacrónico y el corte transversal con el enfoque sincrónico (*op. cit*.113); el aparato eléctrico que transmite el alfabeto Morse que da cuenta analógicamente de la exterioridad de los aparatos vocales respecto de la lengua (*op. cit*.45); la relación entre una fotografía y un rostro como semejante a la de la oralidad y la escritura (*op. cit*..51); las generaciones humanas que no son como cajones superpuestos sino una mezcla (*op. cit.* 98), la semejanza entre la lengua y una partida de ajedrez (*op. cit*. 113-114) en la que las piezas se mueven solas, las masas amorfas a las que la lengua imprime forma.

3. Este agrupamiento no es casual. Téngase en cuenta que la tradición de la retórica clásica también ha tendido a encontrar semejanzas en el funcionamiento de la metáfora y en el de la comparación. Aristóteles, por caso, consideró en su definición que la comparación era un tipo

ISBN 978-987-4019-61-5

El otro grupo de pasajes problemáticos para nuestros lectores lo constituyeron los abundantes ejemplos del CLG. Frente a ellos, dos actitudes se hicieron evidentes: por un lado, algunos lectores se empecinaban en intentar "descifrarlos" –a pesar de que ello hubiera demandado un conocimiento de lenguas clásicas como así también una formación en la lógica de análisis propia del comparativismo pre-saussureano, todo ello aun cuando no se constituyeran en datos relevantes para el análisis propuesto en el texto–; por otro lado, hubo quienes sostuvieron que los ejemplos (todos ellos y sin excepción alguna) eran irrelevantes y podían ser elididos en la lectura debido al presunto carácter ilustrativo que constituiría su naturaleza.

Se hizo evidente entonces que tales pasajes se constituían en problemáticos a razón de una lógica de lectura que desmerece el poder argumentativo de expresiones metafóricas y comparaciones (los segmentos del primer grupo del corpus) y que sostiene una representación ambivalente con respecto a los ejemplos (constituyentes del segundo grupo) en los géneros discursivos propios de la actividad científico-académica.

Al comienzo de nuestro trabajo nos formulamos una serie de interrogantes que habrían de servir de puntapié inicial para nuestra indagación. A saber:

> ¿Por qué la lectura del CLG en el primer año universitario resulta fragmentaria?
>
> ¿Cuáles son las características de este texto que dificultan su abordaje?
>
> ¿Cuál es la naturaleza de los obstáculos de lectura (conceptuales, retóricos, lingüísticos, cognitivos)?
>
> ¿Cómo explicar que grupos tan heterogéneos como los que componen los cursos del primer año incurran sistemáticamente en las mismas fallas en los mismos pasajes del texto?
>
> ¿Qué es lo que predispone a los sujetos lectores del primer ciclo universitario a incurrir sistemáticamente en las mismas fallas focalizadas en pasajes semejantes dentro del texto?

Dado lo observado en nuestro trabajo de análisis sobre trabajos de los alumnos –que no repondremos aquí por cuestiones de tiempo pero que puede consultarse en Daix (2012)–, concluimos que el factor común a los grupos heterogéneos de estudiantes que se reúnen bajo la denominación del Primer Año Común en la UNR era la formación retórica propiciada en la escuela secundaria que, merced a su incompatibilidad con la lógica de lectura, de escritura y de pensamiento propuesta en el aula universitaria, se constituiría en la variable predisponente a desmerecer segmentos relevantes del texto del CLG comprometiendo gravemente su interpretación.

Fue necesario, entonces, rever los interrogantes generales que orientaron inicialmente nuestro trabajo y reformularlos ante la evidencia relevada en el campo a fin de procurarles mayor especificidad:

> ¿Qué presupuestos respecto del uso del lenguaje dentro del género científico-académico conducía a los lectores a desmerecer sistemáticamente las formas verbales relevadas en el corpus?
>
> ¿Qué concepción de lenguaje estaba asociada a ello?
>
> ¿Qué opciones teórico-metodológicas subyacían a la formación retórica propiciada en la escuela media?
>
> ¿Qué factores de esta formación resultaban inasimilables a la lógica de lectura propuesta por la Universidad resultando en una lectura fragmentaria (i.e. discontinua, errática y sin posibilidad de reponer el plan retórico-global del texto)?

Tales interrogantes condujeron nuestra indagación hacia la búsqueda de una explicación que nos

de metáfora. Quintiliano también sostuvo su agrupamiento en una relación jerárquica aunque tomando el camino inverso al de Aristóteles al realizar una subordinación que da por cierto que la metáfora es una comparación abreviada.

ISBN 978-987-4019-61-5

permitiera dar cuenta de los hechos observados en el análisis de los trabajos de los alumnos. Como ya hemos establecido antes, asumimos que la formación retórica previa de los cursantes (i.e. aquella cuyo desarrollo es propiciado fuertemente en la escuela secundaria, especialmente –aunque no privativamente– en el área lengua) constituye un déficit en relación a las competencias exigidas en la praxis universitaria. La no existencia de un correlato entre las prácticas de lectura del nivel medio y del nivel superior universitario es, de hecho, el problema de superficie. Nuestra hipótesis al respecto es que lo que subyace al mismo son las opciones teóricas que sustentan una serie de supuestos acerca del lenguaje y que, por tanto, rigen el modo de pensar y llevar a cabo la lectura.

3. Actualización del marco conceptual

La reciente publicación del volumen *Retóricas del decir* (2012) dirigido por la Dra. Liliana Pérez y la Dra. Patricia Rogieri ha realizado un aporte sustancial tanto por ofrecer un novedoso diagnóstico del déficit al que acabo de referir como por el material de trabajo que presentan los capítulos del volumen. Nuestra indagación toma este marco teórico de referente para profundizar en el análisis que ya he presentado en un trabajo reciente (Daix 2012) y del que hemos dado cuenta en el parágrafo anterior.

En el primer capítulo del volumen, titulado "Retórica y Estudios del Lenguaje en la escritura académica", las autoras ofrecen una serie de conceptos útiles para la descripción de las opciones teórico-metodológicas implícitas en el enfoque sobre el lenguaje actualmente imperante en la escuela secundaria. De estos, solo tomaremos en consideración cuatro: *punto de vista, dimensión argumentativa de la palabra, figuración performativa de lo real* y *la doble mediación del lenguaje*.

Asumir y llevar a sus últimas consecuencias la premisa saussureana de que *el punto de vista crea el objeto* implica sostener que todo abordaje teórico está determinado por el posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico adoptado. Del hecho de que la lógica de esta noción sea frecuentemente desmerecida en la formación retórica escolar se sigue que el objeto de estudio en tanto constructo teórico se confunda con el fenómeno (i.e. aquello que sucede sin intervención del sujeto que lo estudia). Como consecuencia directa de ello, se instala la ingenua presunción de que el relevo de un concepto único y acabado de lenguaje es viable y de que todos los textos son pasibles de una misma lectura. Muy por el contrario,

> no es posible entonces abordar la comprensión y producción de textos académicos pasando por alto los paradigmas de investigación en los que ellos se inscriben, pues cada uno condensa la memoria cultural del género que los expresa y les asigna interpretación. Asumir que lo que una teoría es depende del paradigma de investigación adoptado implica considerar que las culturas particulares que ellos subsumen determinan formas de pensar y de escribir (Pérez y Rogieri 2012: 15).

A partir de ello entendemos que una alfabetización en este marco demanda una formación que no se limite a considerar al lenguaje como un código de comunicación exterior al sujeto hablante y ajeno a la situación que, despojada de su carácter sociohistórico, es reducida a un mero contexto del mensaje. Lo que la formación previa de los ingresantes no asume –siguiendo a las autoras– es *la doble mediación del lenguaje.* Ésta por un lado ofrece en la lengua de una comunidad términos que se corresponden con un significado de modo tal que guarden identidad en todos los contextos y, por el otro lado, permite la apropiación de la palabra por parte del sujeto hablante volviéndola propia, puntual y orientada en una red cultural de sentidos históricos. La formación escolar implica –según las opciones teóricas metodológicas que asume– la reducción de la palabra a su materialidad léxica y su conversión en una mera señal siempre idéntica a sí misma que aparece en un conjunto de oraciones para ser reconocida por quien emprende la lectura.[4]

En contraposición a esta reducción, las exigencias académicas demandan un abordaje del texto

4. En otro trabajo –Perez y Rogieri (2011)– enmarcado en esa misma temática, las autoras sostienen que una concepción tal garantiza ilusoriamente "*el hallazgo previo a la búsqueda*" puesto que "se parte de la seguridad de encontrar en lo dado lo conocido". A ello hemos referidos más arriba al decir que, al obviar pasajes clave para la construcción de un concepto por su carácter metafórico, los lectores "novatos" siguen intentando rastrear una oración que condense una definición del mismo.

ISBN 978-987-4019-61-5

–entendido ahora como enunciado y no como conjunto de oraciones yuxtapuestas– que bien podríamos subsumir bajo la noción bajtiniana de *género discursivo* –por lo demás también recuperada como categoría analítica por las autoras del volumen al que referimos–. Esta lógica es la diametralmente opuesta a la de los *tipos* o *formatos textuales* en la que se sostiene la escisión de forma y contenido con notorias consecuencias. En palabra las Perez-Rogieri (2012):

> no hay contenidos independientes de las formas. Por lo tanto, para generar una escritura académica no basta con educar exclusivamente en tipos o formatos textuales, sino que es relevante coordinar conocimiento del tema con exigencias retóricas disciplinarias de paradigmas científicos (con coordenadas situacionales que impliquen al destinatario y los propósitos de la escritura) (Pérez y Rogieri 2012:16).

Otro concepto del diagnóstico al que venimos remitiendo es el de la *dimensión argumentativa de la palabra* que refiere al carácter dialógico del enunciado; esto es, al hecho de que quien habla siempre se halla en una coordenada espacio-temporal indisociablemente individual e histórica en la que se dirige a un otro particular al que desea *persuadir* (y no meramente *comunicar*), aunque mal no sea para imponer una versión de realidad como válida a partir de la suscitación de una creencia. Esto da lugar al cuarto concepto que relevamos aquí: la *figuración performativa de lo real.* Éste remite al hecho de que la palabra representa la realidad siempre desde una parcialidad, siempre a partir de un fragmento que remite a un todo en una operación de sinécdoque que instaura la realidad. La elección de la parte debe ser justificada dialógicamente, es decir, debe estar debidamente argumentada.

4. Supuestos sobre ciencia, lenguaje y realidad desde la perspectiva de la herencia de la Retórica

En base a estas categorías que acabamos revisar a propósito del diagnóstico de Pérez-Rogieri (2012), procedamos a ampliar la interpretación que nuestra indagación ha ofrecido anteriormente sobre el problema de lectura del CLG.

Con lo ya dicho hemos arribado a que la formación retórica de la escuela secundaria argentina orienta a quienes transitan por ella a optar por asumir una concepción de lenguaje donde la palabra es referencial, un reflejo o calco de lo real comunicado por el lenguaje. A tal certeza, que va en desmedro de la lógica del *punto de vista* y de *la performatividad de lo real* en el lenguaje, se acopla el refuerzo del prejuicio científico según el cual habría teorías falsas enfrentadas a una que es verdadera (esto es, aquella que se correspondería con la realidad del fenómeno que explica por medio del lenguaje).

Asumida la ciencia como conocimiento explicativo que vale por lo real, se sigue que su transparencia ordene tipos textuales caracterizados por el borramiento de los pronombres personales que delaten la existencia de un hablante singular "yo" y, lo que es más, de toda apreciación personal que pudiera socavar su supuesta objetividad. Tan ingenua apreciación de los hechos redunda en una suerte de misticismo donde la ciencia sería capaz de hablar por sí misma y revelar los misterios del universo, siendo los nombres propios que encabezan las investigaciones científicas (pero que frecuentemente son borrados en los manuales y enciclopedias) *médiums* comunicadores de ese conocimiento.

Por otro lado, la impronta prescriptiva dada a la gramática que se traslada al discurso en la forma de las tipologías textuales trae aparejado otro preconcepto que consideramos mayormente predisponente a derivar el abordaje del CLG en una lectura fragmentaria: a saber, que existe un lenguaje transparente, despojado, inocuo, aséptico contrapuesto a otro lenguaje opaco, ornamental, accesorio, colorido, poético, licencioso. El primero sería útil para comunicar la realidad, mientras que el segundo sería un medio de expresión de las emociones o un rasgo constituyente del estilo del locutor.

Con el objeto de ordenar lo que queda de nuestra exposición, asumamos ahora que las opciones teórico-metodológicas acerca del lenguaje pueden analizarse retrospectivamente a partir de su filiación con la Retórica, arte persuasivo que estuvo instalada en los planes de estudio por siglos en cuyo devenir fue sufriendo un gradual deterioro significado en la metafórica amputación de sus partes[5];

5. Cfr. Genette, G. (1970) *Rhétorique restreinte* en *Communications* Nº16 ; Kuentz,P. "Lo 'retórico' o la puesta al margen" en Cohen,J. *et al*.

ISBN 978-987-4019-61-5

dicho de otro modo, un camino —ciertamente no el único— para reponer y explicitar las directrices sobre los que se monta la formación retórica actual en el área lengua de la escuela secundaria consiste en identificar qué supuestos sobre el lenguaje y sus usos ha heredado de una tradición que, en sus idas y venidas a lo largo de 2.500 años de vida, ha sabido formular los dilemas fundamentales frente a los cuales uno debe posicionarse críticamente al momento de emprender un estudio sobre la palabra.

Tengamos por célebre el caso de la vacilación de Quintiliano al definir la figura. El primer intento por dar cuenta de tal concepto lo lleva a sostener la figura como forma; es decir, como actitud de lenguaje. Establece en ello una comparación con el cuerpo humano:[6] así como el cuerpo –sin importar su composición– reporta siempre una forma y no puede ser percibido fuera de ella, así también sucede con el lenguaje de lo que se deriva que no habría expresión que no fuera figurada (IX, 1, 12) o, lo que es lo mismo, que el único modo de existencia en el lenguaje es la figuración. Precisamente en este punto Quintiliano advierte un problema y, no conforme con las implicancias de este primer modo de entender el lenguaje, decide ponderar una segunda definición en la que la figura se conceptualiza en términos de *desvío*– i.e. "*un cambio adrede en el sentido o en las palabras apartándose del camino corriente y simple*" (*Instituciones Oratorias* IX,1,11).[7]

Esta opción teórica de Quintiliano implicó que en lo sucesivo la Retórica abandonara la concepción instrumental de las figuras que sostenía la triple función de instruir, conmover y adornar para limitarse solo al carácter ornamental y, por lo más, accesorio.

A partir de ese momento, el principal problema metodológico para sostener la oposición lenguaje figurado/lenguaje no-figurado consistió en la dificultad de ubicar el "grado cero retórico", es decir, aquella norma frente a la cual ocurre el desvío. Asumir sin más que se trata del "lenguaje común" no resulta en principio satisfactorio en la medida en que no es objeto de descripción. Sin embargo, es de notar que el carácter intuitivo del que se revistió la oposición no impidió que se la conservara por siglos en calidad de axioma.

Siglos después, en el marco de la neo-retórica, Jean Cohen (1984), atento a la imposibilidad de hallar ese cero absoluto en ninguna forma del lenguaje, propuso un "grado cero relativo" (Ricoeur 1977: 215) al considerar como norma al lenguaje de la prosa científica, en el cual si bien el desvío no puede ser nulo, al menos sería mínimo.

En el marco de esta tradición, la existencia de un cero retórico referencial y neutro conduce a sostener como posible la reposición del sentido sustituido por la metáfora a partir de una paráfrasis exhaustiva.[8] Siguiendo a Ricoeur al referir a las teorías sustitutivas de la metáfora:

> El empleo figurado de las palabras no comporta ninguna información nueva [...] si la reposición anula la sustitución, si por lo tanto puede darse una paráfrasis exhaustiva de la metáfora y en general del tropo, entonces la metáfora no enseña nada: postulado de la información nula. (Ricoeur 1977: 78)

Una alternativa a este problema fue ofrecida por de Todorov (1971) cuando –revisando el concepto de lenguaje en Du Marsais– propone tomar opacidad y transparencia como polos ideales en cuyo espectro se ubicarían los enunciados, más cerca de del uno o del otro pero sin nunca pertenecer puramente a ninguno. En su interpretación del tropólogo se pone de manifiesto que no es el lenguaje figurado el que se percibe por desvío frente al lenguaje común, sino que es el lenguaje transparente el que deja de ser invisible a partir de la existencia de un lenguaje opaco que lo pone en evidencia.[9]

(1982) *Investigaciones retóricas II*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.

6. Nótese que, mientras la concepción instrumental la figura se compara con el cuerpo, la concepción ornamental ha tendido a identificar las figuras como vestimentas. De esta manera, debajo de la ropa hay una desnudez que mejor refiere al cuerpo que sus atavíos.

7. Para comprender mejor esta vacilación no resultará en vano que recordemos que en las *Instituciones oratorias* la ornamentación retórica está dotada de un carácter feminizante (y por tanto negativo) que travestiría con su engaño la virilidad del discurso en cuya claridad residía su excelencia.

8. En consonancia, Cohen sostiene que la metáfora es "*cierto modo de significar un contenido que sin perder nada de sí mismo se podría haber expresado en lenguaje directo"* (Cohen 1984: 40).

9. En otro trabajo, Todorov (1982) pasa revista de las teorías acerca de las figuras y arriba a la conclusión de que tanto en retórica como en semántica ha habido un conjunto de teorías acerca de las figuras que han tendido a definir una expresión figurada (i.e. de sentido traspuesto) a partir de su intercambio por una expresión literal (i.e. de sentido propio). Los sentidos propios instituyen el lenguaje normal, del cual el lenguaje figurado no es sino una desviación. El problema salta a la vista: no todas las desviaciones son figuras, ni todas las figuras son desviaciones. Pero, además de una teoría "clásica" en la que las figuras son excepción, se erigen las teorías denominadas románticas –por caso la de Vico que afirma que en su origen el lenguaje fue netamente metafórico o la de Nietzsche para quien todo el lenguaje presente es metafórico al punto de que el hombre cree que ha llegado a la verdad merced al olvido de que "*el acto de conocer es solo el acto de trabajar*

ISBN 978-987-4019-61-5

Continuando con estas disquisiciones, cabe indicar que, como acabamos de ver, con frecuencia la búsqueda del cero retórico ha derivado de la necesidad de sostener un concepto de figura como desvío de la norma de un lenguaje transparente homologado con el modo de hablar tenido por corriente o a la prosa científica. Este se ha convertido en un punto clave dentro de una "retórica restringida" (Cfr. Genette 1989) que, desestimando las otras partes del edificio retórico, se ha constreñido a una tropología o a una teoría de las figuras. Lo que es más, harto señalado es el hecho de que la reducción ha conducido a una dictadura de la metáfora en tanto figura por excelencia en torno a la cual se han articulado infinidad de trabajos.

Por supuesto, no es el objetivo de este trabajo revisar los distintos conceptos de "metáfora" (ni siquiera de "figura") que han aparecido en la historia de la reflexión sobre el lenguaje, ni siquiera creemos que sea ocasión de revisar in extenso las teorías acerca de la metáfora, una ardua labor que demandaría revisitar la *Poética* de Aristóteles, las *Instituciones Oratorias* de Quintiliano, la tropología francesa del siglo XVIII, la obra de Angenot, el trabajo de Le Guern, la narratología de Genette, la *Metáfora viva* de Ricoeur, e incluso quizá el cognitivismo de Lakoff. Por otro lado, ciertamente será necesario que traigamos a cuento algunas observaciones al respecto ya que en nuestra hipótesis de trabajo los prejuicios respecto de la presencia de expresiones metafóricas en textos científicos constituyen uno de los principales factores de interferencia que explican la fragmentariedad observada en la lectura de los alumnos del primer año universitario. [10]

Refiramos para tal fin a la propuesta teórica de Jakobson (1967) en el conocido texto en el que aborda el estudio de los trastornos afásicos. Allí el autor asume en el lenguaje la existencia de un *polo metafórico* sobre el que se lleva a cabo una operación de selección de entre elementos semejantes ofrecidos por la lengua en el paradigma y un *polo metonímico* en que se realiza la combinatoria de tales elementos seleccionados para llevar a cabo la contextura en el sintagma. Metáfora y metonimia serían, entonces, los únicos desarrollos que explicarían el funcionamiento del lenguaje. Un ajuste conceptual puede ser operado sobre esta formulación gracias al aporte de Todorov (1982) en su texto "Sinécdoques" publicado en *Investigaciones retóricas II*. En este breve artículo propone considerar a la metáfora y a la metonimia como derivados de una operación englobante fundamental como lo es la sinécdoque.

Recapitulando, tras Quintiliano ha habido una marcada tendencia a considerar al lenguaje como escindido en pares de dominios no coextensivos que esencialmente han puesto de un lado un conjunto de modos de decir considerados no-marcados, con sentido propio, literales, aptos para la comunicación y, del otro, un grupo en el que se encuentran las expresiones figuradas de valor ornamental y accesorio, más propias de una "lengua literaria" que de una prosa científica.

Por nuestra parte, entendemos que el único modo de representar el mundo en el lenguaje es a partir de la selección de un fragmento y hacer que éste remita al todo. Esta sinécdoque forzosamente deja afuera algunos rasgos del objeto representado mientras que pone de relieve otros. No hay, así, modo de existencia en el lenguaje que no sea por figuración, que no sea por esta operación fundamental que puede, claro, realizarse de diversos modos. Algunos de esos modos se cristalizarán en formas que, en un momento histórico dado, serán perceptibles como "figuras".[11] Estas figuras, tenidas por ornato, se consideran –en la lógica del estudiante– como incompatibles con el tipo de lenguaje esperable de un texto científico e incluso en los casos en que no son desestimadas en la lectura, sí lo son en la producción verbal oral o escrita en instancias de evaluación.

Sostener la existencia de un fondo común de pensamiento con dos *modos de decir*, uno figurado (discurso desviado o tropológico) y otro no-figurado (sentido propio) es, nuevamente, escindir forma y contenido, es sostener que una pensamiento puede ser expresado de distintos modos y conservar

sobre las metáforas más aceptadas […] *ser verídico es emplear las metáforas usuales*"–. No tendremos ocasión de abordar aquí las teorías románticas sobre la figura.

10. Con esto queda disuelta la distinción que inicialmente utilizáramos en nuestro trabajo que discriminaba factores intrínsecos y factores extrínsecos. En efecto, visto en su complejidad, el problema de las metáforas no corresponde a ninguno de esos dos dominios de manera exclusiva puesto que, si bien es característico del CLG hacer un uso provechoso de expresiones metafóricas para la construcción de conceptos disciplinares, no puede concebirse tal propiedad inherente al texto como problemática per se; en otros términos, si las expresiones metafóricas efectivamente presentes devienen en un problema para el lector esto solo ocurre merced a los presupuestos de su formación retórica en torno al lenguaje (i.e. a partir de la oposición entre lenguaje transparente y lenguaje figurado) y a su relación con la prosa científica.

11. Precisamente estas expresiones son las que constituyen la materia de los catálogos que vemos surgir en la retórica clásica y vigorizarse en la tropología, un lugar hartamente frecuentado por la crítica literaria que no asume el carácter histórico y provisorio de una tipología y que busca desentenderse de los presupuestos subyacentes sobre el lenguaje.

ISBN 978-987-4019-61-5

su identidad, es pregonar el divorcio entre pensamiento y lenguaje, es creer en la ficción de la traducción absoluta en la que no habría pérdidas de un código a otro. Las consecuencias de asumir tal punto de vista en la formación retórica propiciada en la escuela saltan a la vista en los problemas de lectura a los que venimos refiriendo a cuento del CLG.

5. Observaciones finales: necesidad de intervención

En resumen: la sinécdoque, mecanismo lingüístico que comprendería los desarrollos metonímicos y los desarrollos metafóricos (sinécdoques dobles), opera al ponderar en la parte una representación que quiere hacerse valer a fuerza de su verosimilitud por el todo al que remite; por fuerza, es el único el único modo de representación en el lenguaje en lo que Rogieri y Perez (2012) denominaron *figuración performativa de lo real*.

El lenguaje ofrece una doble mediación al poner a disposición de sus usuarios opciones fónicas, morfosintácticas y léxicas sobre las cuales puede llevar a cabo una operación de selección y combinación para poder enunciar y, así, interactuar discursivamente. En ese mismo acto funda la realidad –en tanto representación simbólica verbal de lo real– y se instala a sí mismo en sujeto. En tal sentido, se sigue que el lenguaje es a la vez instituido e instituyente, es herencia y a la vez un elemento constitutivo de la subjetividad.

Solo algunos resultantes de la *figuración* se vuelven perceptibles como figuras, lo que equivaldrá en nuestro caso a pensar que solo algunos desarrollos metafóricos derivarán en una metáfora tal y como lo entendería la Retórica. Pero aún estas aparentemente opacas formas cristalizadas del decir son específicas en cuanto al pensamiento que encarnan por la inescindibilidad de forma y contenido que nos previene de considerar que ciertas expresiones lingüísticas sean inherentes de un lenguaje poético apto para expresar emociones pero no para *hacer* ciencia. Cuando, configuraciones verbales del tipo reconocido como metafórico son utilizadas en la retórica del texto como argumento central en la presentación de un concepto tanto su paráfrasis como su omisión resultan en una pérdida para la construcción conceptual. Tal es el precio que pagan los lectores "novatos" del primer año al abordar el CLG cuando evaden la referencia a "las masas amorfas del sonido y del pensamiento" o presentan resquemores a la hora de recuperar la comparación de la lengua con el ajedrez, vital para dar cuenta de la noción de valor y útil para referir a otros conceptos como el par sincronía/diacronía.

La evidencia de una tensión nunca resuelta del todo entre el sujeto y el discurso en el que éste se inscribe ha conducido a que hoy debamos reconocer que el concepto de "alfabetización" no puede reducirse a saber leer y escribir (i.e. a convertir por medio de un código fonemas en grafemas) sino que comprende un desarrollo en un proceso que compaña al hablante a lo largo de toda la vida. Lo que es más, existen modos de decir que marcan una lógica sobre cómo leer y escribir en géneros específicos asociados a las distintas esferas de la práctica humana, por lo demás, necesariamente institucionalizada dentro del campo de una cultura específica, puntual e histórica. Todo ello permite que hoy denominemos "alfabetización académica" a ese "*conjunto de nociones y estrategias que es imprescindible desarrollar tanto para formar parte de las prácticas discursivas disciplinarias como para desarrollar las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad"* (Pérez & Rogieri 2012: 15).

En tal marco que reconoce la necesidad de una formación retórica que permita a los sujetos funcionar discursivamente en el ámbito específico disciplinar en el que buscan insertarse y la responsabilidad de las unidades académicas de hacer frente al déficit diagnosticado, podemos decir que el primer año universitario puede verse como un punto crítico en el que el fracaso en los primeros ensayos de lectura y escritura deriva en no pocas ocasiones en la no-permanencia dentro de la institución. A su vez, es también un espacio propicio para el desarrollo de estrategias de desnaturalización y problematización de conceptos los de sujeto hablante, lenguaje y ciencia a partir de diversos puntos de vista, poniendo de relieve en cada caso cuál es la relación supuesta entre sujeto de conocimiento y objeto, cuál es el modo de construcción de un verosímil dentro del concepto de ciencia imperante en un determinado paradigma, y cuáles son las estrategias o pasos que constituyen el método que orienta la indagación; en otras palabras, es conveniente que ya desde el primer año universitario el estudiante adquiera conciencia de la necesidad de reconocer cuáles son las opciones ontológicas,

ISBN 978-987-4019-61-5

epistemológicas y metodológicas subyacentes en cada propuesta teórica, teniendo por seguro que ninguna teoría (por explicativa que sea) vale por la realidad y que muy por el contrario las teorías no son sino versiones, esto es, visiones parciales o, lo que es lo mismo, representaciones resultantes de una sinécdoque. En tal tarea sostenemos espacios curriculares como Semiología, Lingüística o Análisis del Discurso desempeñan un papel fundamental en este proceso de desnaturalización de los conceptos antes mencionados y en la puesta en diálogo entre las teorías y los puntos de vista que estas encarnan.

Referencias bibliográficas

» Cohen, J. (1984). *Estructura del lenguaje poético*. Madrid: Gredos.
» Daix, G. (2012). "A caballo de diferentes dominios: de la lectura del Curso de lingüística general en el Primer Año Común". En *Actas de las I Jornadas Estudiantiles de Escritura e Investigación "Cuando escribir es investigar"*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
» Genette, G. (1989). *Figuras III*. Madrid: Lumen.
» Pérez, L. & P. Rogieri. (2012). "Retórica y Estudios del Lenguaje en la escritura académica". En Pérez, L. y P. Rogieri (Dirs.) *Retóricas del decir. Lenguaje verdad y creencia en la escritura académica.* Rosario: FHUMYAR.
» Pérez, L. & P. Rogieri. (2011). "Programa de intervención lingüística para la articulación de los niveles medio y superior. La escritura académica en el primer ciclo universitario", en Behares, L.E. (Comp.), *V Encuentro Internacional de Investigadores de políticas lingüísticas*. AUGM. Montevideo: UDELAR.
» Quintiliano. (1944). *Instituciones oratorias.* Buenos Aires: Joaquín Gil Editor.
» Ricoeur, P. (1977). *La meáfora viva.* Buenos Aires: Magelópolis.
» Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
» Todorov, T. (1971). *Literatura y significación.* Barcelona: Planeta.
» Todorov, T. (1982). "Sinécdoques". En *Investigaciones retóricas II*, de Cohen, J. *et al*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
» Todorov, T. (1991). *Teorías del símbolo.* Caracas: Monte Avila Editores.

ISBN 978-987-4019-61-5

¿A QUÉ HORA PIENSAS LLEGAR? ACTITUDES LINGÜÍSTICAS: USOS DEL "TÚ" EN EL ESPAÑOL RIOPLATENSE Y LA JERARQUÍA EMPRESARIAL

DELELLIS, Lucila / Universidad de Buenos Aires

Área: Análisis de lingüística, Sociolingüística.

» *Palabras clave: variedad rioplatense, actitud lingüística, prestigio, norma lingüística, jerarquía social empresarial.*

Resumen

El trabajo explora una serie de enunciados que despliegan representaciones de la variedad rioplatense del español y examina, en particular, la generación de actitudes lingüísticas respecto del uso de formas tuteantes en un contexto empresarial específico. Estas formas se harán presentes en la escritura pero no en la oralidad, en la que los sujetos acudirán al voseo rioplatense habitual.

El corpus está constituido por correos electrónicos enviados entre hablantes de diferente jerarquía dentro de la empresa. El artículo indaga, a partir de la metodología del análisis del discurso de corte francés, la reacción de los empleados respecto de las formas tuteantes y rastrea, además, representaciones sobre la legitimidad, la norma y el prestigio de la variedad rioplatense, en relación con el parámetro "mayor/menor poder" en ese contexto empresarial.

La hipótesis de base plantea que estos intercambios escritos evidencian la consolidación de jerarquías que, no sólo ostentan la posición de poder entre las personas que allí trabajan, sino que, a su vez, exhiben marcas de supuesta autoridad lingüística. Así, las formas tuteantes utilizadas por los gerentes en la escritura se revelan, para los subordinados, como "modelos del buen uso" de la variedad. A partir de esta premisa, la ponencia reflexiona sobre posibles causas para estos usos, considerando la impronta normativista en los discursos sobre el español. Asimismo, indaga las actitudes de los empleados ligadas al extrañamiento, la descalificación y la confusión respecto de estas formas, evidenciando sentimientos de lealtad lingüística.

1. Introducción

El presente trabajo se propone examinar una serie deenunciados que arrojan interesante evidencia de actitudes lingüísticas hacia la variedad rioplatense, circulantes en nuestra sociedad. Consideramos que estas actitudes entran en estrecha relación con los conceptos de legitimidad, norma y prestigio, asociados a las ideas de "pureza" y "corrección" de la lengua. El trabajo se orienta específicamente hacia la generación de actitudes respecto del uso de formas tuteantes en detrimento del voseo rioplatense en un contexto empresarial específico.

Los discursos recogidos en esta empresaevidencianmarcas de jerarquía que, no sólo ostentaríanla posición de poder entre las personas que allí trabajan, sino que exhibirían –además–representaciones de supuesta autoridad lingüística: las formas tuteantes utilizadas por los gerentes parecen presentarse como "modelos del buen uso" de la variedad. La observación realizada aquí intentará demostrar las causas de este comportamiento ydescubrirá la generación de determinadas actitudes lingüísticas por parte de los destinatarios de las formas, emitidas en un contexto percibido por ellos como "inesperado".

El corpus está constituido porlos correos electrónicos enviados entre sujetos de diferente jerarquía dentro de la empresa y dos entrevistas a participantes de estas interacciones. A partir de estos

ISBN 978-987-4019-61-5

discursos, analizaremos los ejes previamente mencionados (legitimidad, norma y prestigio) en relación con la importancia de las variables "jerarquía" y "poder". Es pertinente aclarar que este análisis no pretende aplicarse a todas las formas de tratamiento que circulan dentro de empresas como la ejemplificada aquí, y ni siquiera en todos los sectores en que ésta se compone. El trabajo se ciñe al corpus obtenido en este contexto en particular.

2. Metodología

Utilizaremos, para estos propósitos, la metodología de la escuela francesa de Análisis del Discurso. Tomaremos, específicamente, la metodología de trabajo propuesta porMichel Pêcheux (1978, 1984) y los trabajos de Elvira Narvaja de Arnoux (2001, 2007). Es importante destacar que, para esta escuela, la historia social de los sistemas de pensamiento o de las ideologías constituye una apertura que supone trabajar de otra manera los textos, cuestionando la transparencia de la lengua (Pêcheux 1984). Así, el objetivo metodológico de esta escuela será, fundamentalmente, la construcción de un enfoque discursivo de los procesos ideológicos. Para estos autores, la ideología es un sistema de representaciones o estructuras impuestas a la sociedad, que el individuo no advierte de manera consciente. Son objetos culturales aceptados-soportados que actúan funcionalmente sobre los discursos. Este tipo de análisis implica, por lo tanto, examinarlos procesos ideológicos subyacentes a los discursos, a través de la identificaciónde las luchas políticas, los debates y los funcionamientos y disfuncionamientos institucionales en el seno mismo de los textos.Simultáneamente, la escuela se proponeatender a las "estrategias" de mantención/generación de poder de los sujetos hablantes en situación, con los "cálculos" (conscientes o no), que esas estrategias ponen en juego, bajo la forma de lo no-dicho que allí emerge como otro discurso. (Pêcheux 1984). El campo del análisis, así, se determinará por losespacios discursivos dependientes de la ideología y de los procesos socio-históricos y políticos; y también de los múltiples registros de lo cotidiano no percibidos directamente por los sujetos.

Para las consideraciones respecto de la actitud lingüística, en cambio, acudiremos a otros modelos teóricos. Por un lado, el trabajo se apoyará en los textos de Mercedes Blanco (1985, 2005). Parauna breve descripción teórica de las formas de tratamiento, tomaremos los trabajos de Norma Carricaburo (1992, 1997). Por último, respecto de las representaciones vinculadas a la norma, pureza, corrección, prestigio de la variedad; trabajaremos con los artículos de Leonor Acuña (1997), José Luis Moure (2004), Daniela Lauria & María López García (2009) y los previamente citados de Elvira Narvaja de Arnoux. En lo sucesivo, definiremos cada uno de estos conceptos en los apartados correspondientes al análisis del corpus. Y, considerando que atendemos aquí a fenómenos lingüísticos relacionados con las formas de tratamiento, ha sido pertinente también acudir a los estudios pragmáticos sobre la cortesía, para lo cual utilizamos los textos de Brown & Levinson (1987), Geoffrey Leech (1983), Robin Lakoff (1973) y M. Victoria Escandell Vidal (1996).

3. Descripción del corpus

Los materiales utilizados aquí son enunciados emitidos por diferentes integrantes de una empresa agraria y petrolera de la Ciudad de Buenos Aires. Más específicamente, trabajaremos con discursos de sujetos que trabajan diariamente en la sección de Asuntos Legales de dicha empresa. Esta área está compuesta por más de cincuenta empleados y sus clientes son, exclusivamente, otras empresas agrarias y petroleras (nacionales e internacionales) de gran magnitud financiera. De esta forma, la organización interna del sector, así como el trato entre sus participantes, responde a una dinámica de tipo "empresarial". Esta dinámica indica la división en sub-áreas más pequeñas incluso dentro del sector legal. Por este motivo, las jerarquías dentro de esta empresa son un factor determinante del vínculo entre sus integrantes y, por consiguiente, de sus respectivos intercambios lingüísticos.

El corpus obtenido es diverso: consta de expresiones escritas y orales. El material escrito está conformado por correos electrónicos internos, enviados entre los años 2010 y 2011.Los correos están divididos según la jerarquía de sus participantes dentro de la empresa. Pudieron obtenerse correos dirigidos del jefe hacia el empleado (y a la inversa), textos escritos por estos mismos jefes hacia

ISBN 978-987-4019-61-5

personas de igual o mayor jerarquía dentro de la empresae intercambios lingüísticos entre empleados de diferentes sub-sectores. El corpus oral, por otra parte, está constituido por la transcripción de entrevistas a empleados del sector, respecto de las formas de tratamientode las que son destinatarios.

El fenómeno lingüístico que aquí convoca nuestra atención tiene relación con las formas de tratamiento y con la generación de actitudes lingüísticas en torno a ellas. El lugar de emisión de los discursos del corpus es la ciudad de Buenos Aires. Tenemos en consideración que "La Argentina es el único país hispanohablante en el cual el voseo se halla institucionalizado por la norma culta" (Carricaburo 1992: 501).El voseo argentino comprende el paradigma pronominal y el verbal, tanto en sus usos orales como escritos[1]. En principio, el habla cotidianautiliza las formas voseantes tanto para los pronombres como para la conjugación verbal. Sin embargo, en la empresa que aquí observamos, se ponen en práctica usos diferentes de estas formas. Las personas que ocupan los puestos jerárquicamente más altos eligen, sólo para la escritura, el paradigma tuteante tanto para las formas verbales como para las pronominales. ¿Qué actitudes lingüísticas respecto de la variedad rioplatense generan estos usos? ¿Cómo entran en juego aquí los conceptos de norma, corrección y prestigio de la variedad? Más adelante, se trabajará y ejemplificará en detalle sobre estos interrogantes.

4. Hacia un análisis posible: consideraciones teóricas sobre los ejes en discusión y ejemplos

Con el propósito de conceder al lector una lectura prolija de la teoría y ejemplificación aquí propuesta, dividiremos el trabajo en diferentes apartados que abordarán los diferentes ejes propuestos.

4.1."¿Quién es él para que me hable así?": las marcas de jerarquía

Habíamos mencionado que Pêcheux concibe lo discursivo como parte del género ideológico, lo que equivale a decir que las "formaciones ideológicas" incluyen necesariamente como uno de sus componentes, una o varias "formaciones discursivas" interrelacionadas que determinan loque puede y debe ser dicho (articulado bajo la forma de un sermón, de un panfleto, de una exposición, de un programa, etc.) a partir de una posición dada en una coyuntura. Diremos entonces que, según estos autores, toda formación discursivadepende de "condiciones de producción específicas"identificables a partir de la relación de ubicaciones dentro un aparato ideológico e inscripta en una relación de clases.

En el caso de nuestro corpus, la relación jerárquica y las marcaciones de poder se encuentran en los discursos de soporte escrito: los correos electrónicos. Las formas de tratamiento que estos hablantes eligen a la hora de dirigirse a sus empleados, estaría evidenciando fuertes marcas de jerarquíaque, no sólo involucran la dinámica de trabajo, sino que podrían identificarse allí claras intenciones de presentarse como modelos de autoridad lingüística. Sostenemos la idea de quelos trazos específicos de un enunciado son las marcas de una condición de producción, de un efecto y de una función. En la organización misma de un enunciado y en sus elecciones lingüísticas se puede, así, reconocer el uso para el que ha sido emitido (Angenot 1989).

Recordemos entonces que los sujetos que se expresan en nuestro corpus mantienen una relación laboral que podríamos llamar "asimétrica": un grupo de empleados responde en tiempos y tareas a un determinado "jefe" o "gerente" dentro de esa estructura. Consideramos, entonces, las siguientes palabras de Pêcheux:

> *Resulta que A y B designan lugares determinados en la estructura de una formación social [...]: así, por ejemplo, en el interior de la esfera de la producción económica, los lugares del "patrón" (director, jefe de empresa), del mando superior, del contramaestre, del obrero, están marcados por propiedades diferenciales que se pueden observar. Nuestra hipótesis es que estos lugares están representados en los procesos discursivos donde están puestos en juego"* (1978: 48, destacado en el original).

1. Se presentan también, en ese paradigma, algunas "irregularidades" que la autora detalla en su texto pero que no explicaremos aquí porque escapan al propósito de este trabajo.

ISBN 978-987-4019-61-5

De esta forma, lo que funciona en el proceso discursivo es una serie de formaciones imaginarias que designan la posiciónque "A y B" (aquí: "jefe" y "empleado") atribuyen cada uno a sí mismo y al otro. Esto es: la imagen que ellos se construyen de su propio lugar y del lugar del otro, que se reflejará en sus discursos. Por lo tanto, según lo planteado por Pêcheux, podríamos decir que el sujeto A ocupa la posición de poder (en este caso: "José Luis" o "María Teresa") y el sujeto B representa el rol del subordinado (aquí: "Octavio" o "Pablo"). ¿Qué formaciones discursivas se hacen presentes? ¿Qué puede (y no puede) ser dicho entre estos hablantes?

En primer lugar, consideraremos lo que Pêcheux denomina "la pregunta implícita" en el seno de una formación discursiva que genere el vínculo (en este caso, la manifestación de poder) entre las diferentes "clases" (en este caso, jefe y empleado). Las "preguntas implícitas" propuestas por los siguientes ejemplos parecen indicar constituirse como: "¿quién soy yo para hablarle así?" y "¿quién es él para que yo le hable así?", preguntas que corresponden a la imagen que tiene A (el jefe) sobre sí mismo y sobre su discurso, en relación con su lugar dentro de la empresa y, por consiguiente, en su relación con el subordinado (el destacado –negritas- se encuentra en el original):

(1) Octavio, favor si puedes, completas con los datos faltantes y preparar la de MEGA (simil TGS mutatis mutandi) para ver si podemos enviar todas HOY.

(2) Please puedes verificar email del 25-10-2010!

(3) OJB: favor verlo y comentármelo. Consúltale a Alvarez por una versión en Word. Estoy seguro que en ese formato podremos modificarlo. Gracias. Sds.

(4) El tema es URGENTE dado que tenemos que descontarlo del importe adeudado por Gamorel a Sabato.

(5) **Estoy en la oficina para ver el contrato de las cosechadoras, me voy a las 11 hs. No encontré el draft del contrato. A qué hora piensas llegar??? JLM**

(6) PG: ya puedes comenzar a redactar la notificacion. Comienza ya en lo posible. Luego, la revisaré contigo en mi oficina.

Se observan, entonces, en los enunciados del sujeto A (jefe) hacia el sujeto B (empleado): imperativos en infinitivos ("preparar", "ver", "comentar"), letras en mayúscula indicando énfasis, adverbios enfáticos ("ya"), signos de admiración o interrogación en repetición(los primeros, no utilizados muy frecuentemente en este tipo de textos). Asimismo, observemos aquí el ejemplo número 5, altamente significativo en cuanto a marca de jerarquía y poder: constituye una reprimenda respecto del horario de entrada del empleado. Recordemos que el cambio de color de la tipografía y el destacado se encuentran en el original[2], marcando un exagerado énfasis en lo enunciado. Resulta interesante observar, además, que en algunos casos, la marca imperativa está acompañada de una frase modalizadorade las órdenes concretas ("si puedes", "en lo posible"). Creemos que estos modalizadores cumplen la función de mitigar el tono imperativo (y evidentemente violento) de estos discursos.Es también notable la presencia de "mutatis mutandi" en el ejemplo 1. Consideramos que la inclusión de una locución latina, apoya la idea de reafirmación del poder simbólico que estamos observando aquí. Lo mismo podemos indicar respecto del fenómeno de hipercorrección en "estoy seguro que" (ejemplo 3). Inferimos allí la presencia de la imagen de sí mismo que el hablante intenta construir, erigiéndose como autoridad lingüística. Creemos que detrás de esta expresión, se oculta el temor del sujeto de presentarse ante sus empleados como poco educado o inculto. Aplica innecesariamente la norma, evitando la expresión "de que" (considerada vulgar por la mayoría de los hablantes). Resulta también interesante destacar que se han observado (en otros ejemplos del corpus no consignados aquí) fenómenos de selección léxica peculiar por parte de los gerentes. Nos referimos a conjugaciones verbales infrecuentes en la variedad rioplatense como el perfecto compuesto: "no me has avisado", o "¿has

2. El color es verde, diferente a otros correos electrónicos del mismo sujeto que están escritos en azul.

ISBN 978-987-4019-61-5

enviado ya los contratos?", consideradas, posiblemente también, como propias de la norma escrita culta tradicional.

Sin embargo, esto no ocurre cuando el sujeto A se dirige hacia otro sujeto A (es decir, una persona de igual jerarquía dentro de la empresa), donde el trato abandona absolutamente el tono imperativo y presenta formas que manifiestan respeto y distancia entre los interlocutores, por ejemplo, mediante el uso de encabezamientos como: "Estimado", fórmulas honoríficas de profesión: "doctor" o el uso pronominal y verbal del "usted", hallados en el corpus[3].

Por otra parte, en la construcción de la imagen correspondiente al sujeto B (empleado): "¿Quién soy yo para que él me hable así?" y "¿Quién es él para que me hable así?", en lugar de encontrar marcas de acatamiento (que apoyan lo anteriormente expuesto a nivel teórico sobre las formaciones discursivas), encontramos:

> (7) "José: La carta documento a CTI volvió. El destinatario se había mudado. Averiguo por Internet y/o teléfono a qué dirección tengo que mandarla?Espero tu indicación."

Hallamos aquí una manifestación de la lucha de clases discursiva: el empleado no opta por el "usted", acorta la distancia y utiliza el paradigma voseante, en respuesta al trato recibido por su superior. Por lo tanto, podríamos pensar, al menos para este caso en particular, que la formación ideológica que podemos llamar "empresarial" constituye, en el modo de producción del capitalismo, la forma de la ideología dominante. En la realización de estas formaciones ideológicas de clases, intervienen diversas formaciones discursivas, combinadas bajo formas específicas. Según Pêcheux, los patrones y obreros "manejan formaciones discursivas que pertenecen a formaciones ideológicas diferentes, sin que por ello haya que implicar la existencia mítica de una pluralidad de "lenguas", que pertenezcan a estas diferentes formaciones" (1978: 253, 254). Así, las formaciones discursivas de los empleados, expresan el conflicto social en reacción a las de sus jefes, de manera que se tratan a la vez los mismos asuntos (comerciales-legales, en este caso), pero bajo formas diferentes.

Como previamente mencionamos, esto no ocurre cuando los sujetos poseen igual jerarquía. La forma elegida para el tratamiento entre el sujeto A y el sujeto A (dos jefes o personas de igual poder dentro de la empresa) es, indudablemente, el "usted": siguiendo los parámetros de mayor distancia, igual o mayor poder (cfr. Carricaburo, 1997). Observemos uno de estos ejemplos (el subrayado es nuestro):

> (8) "Dr. Qué prefiere usted? Hacer la conferencia aqui en el estudio o desde sucasa? En ese caso, envío a la secretaria en un remise. Espero su respuesta. Saludos cordiales. Maria Teresa.

En el caso de relaciones de igual y baja jerarquía dentro de la empresa (sujeto B hacia sujeto B), es decir, el trato entre empleados, se efectúa, sin lugar a dudas, con la utilización característica del voseo cotidiano, lo que refuerza nuestra ejemplificación respecto de las marcas de jerarquía por parte de los gerentes en este contexto empresarial. Observemos:

> (9) "JJ, yo creo que en un caso como éste tenemos que aplicar la ley del menor esfuerzo. Según dicha ley, es menor el esfuerzo que te cuesta a vos escribir 11 dígitos que el que me cuesta a mí subir al piso 15, ergo la ley te condena a mandarme el CUIT por mail. Abrazo, OJB.

Aquí, el tono del discurso presenta la simetría de la relación entre los participantes. El grado de confianza se presume alto, y el discurso adquiere un tono humorístico, familiar, amistoso, correspondiente a la reciprocidad del tratamiento. El saludo de despedida, incluso, enfatiza el grado de conocimiento mutuo y la cercanía entre los hablantes.

4.2 Uso tuteante: "Fundamento del vigor y elegancia de la lengua castellana"

El interrogante que se presenta aquí es:¿cuál es el motivo de estos usos? ¿Por qué no dirigir las indicaciones a los empleados en las mismas formas utilizadas en la lengua oral?

3. Debido a su extensión, no hemos de consignar el ejemplo completo aquí.

ISBN 978-987-4019-61-5

Nos atrevemos, entonces, a partir de la siguiente premisa: la norma, la variedad que se debe elegir como patrón y los atributos que aseguran la propiedad y pureza de la lengua, se acompañan de valoraciones lingüísticas que involucran posiciones acerca de los hablantes y de la sociedad (Arnoux 2001). Esto implica que los procesos de estandarización de una lengua involucrarán, según la autora, la aceptación de formas específicas, cuyo control asegurará la función social y, en especial, el rechazo a la diversidad de las hablas populares. En este sentido, y en relación con el corpus que nos ocupa, acordamos con Leonor Acuña en que "si bien el voseo se ha constituido en el rasgo más claramente definitorio del dialecto argentino, es también la peculiaridad más rápidamente descalificada por los propios hablantes" (1997: 44).

Considerando estos aportes, podemos señalar como punto de partida, que observamos en nuestro corpus hablantes que (en este caso, a través de la escritura, elección no casual) intentan posicionarse como poseedores de una supuesta autoridad lingüística. Recordemos que, por un lado, la escritura ha sido históricamente considerada más prestigiosa que la lengua oral.Por el otro, la forma que se impone como "prestigiosa" es la forma tuteante. Lo que el hablante encuentra en su propia variedad es, como indica irónicamente José Luis Moure (2004): "un instrumento estropeado, inadecuado" para la escritura. En el caso que nos ocupa, los hablantes que están posicionados en una esfera jerárquica más alta dentro de la empresa, serán también los promotores del uso de esta forma: son justamente ellos quienes, sin excepción, se dirigirán a sus empleados con el paradigma tuteante en cada texto escrito que produzcan, sea cual fuere el contenido de los mismos. El hecho de que estos hablantes utilicen el voseo de manera usual en la oralidad, nos hace pensar que el "tú" y, en especial, siendo dirigido desde los jefes hacia los empleados (y no al revés), es asignado como prestigioso, implicando una supuesta jerarquía lingüística, paralela a la jerarquía laboral. No olvidemos que, históricamente:

> *Se impuso, así, un modelo de lengua monocéntrico en el cual el uso considerado culto (sobre la base de modelos literarios del Siglo de Oro) de la variedad de Castilla pasó a ser el único foco legítimo de irradiación de la norma lingüística correcta (ortográfica, morfosintáctica y léxica) tanto para España como para América. Este patrón de corrección resultó útil a los fines de elevar esa variedad y, a la vez, estigmatizar como desvíos o formas impuras a otras variedades* (Lauria & López García 2009: 54).

En el caso que nos ocupa, y siguiendo esta perspectiva, este comportamiento lingüístico permitiría a los jefes crear y mantener la imagen de "cultos", "correctos", y, por lo tanto, más "respetables" y "apreciables" dentro de esa comunidad. Resulta importante destacar el estrecho contacto de estas empresas con otras corporaciones extranjeras de expansión multinacional a las que intentarían imitar (observable en su organización institucional).

Ubicándose, entonces, los jefes como generadores de formas "prestigiosas" y de sujetos "respetables" en este contexto, recordamos también que:

> *Uno de los recursos para generar discursivamente adhesión [por parte de los usuarios] es constituirse en un agente legitimado, portador de prestigio. […] La construcción discursiva del prestigio se basa, entre otras estrategias, en reproducir o convocar la autoridad erigida durante siglos en los que la forma peninsular era el patrón común* (Lauria & López García 2009: 66).

Observamos, entonces, que estos sujetos se construyen en estos discursos como portadores del prestigio, reflejado en la forma peninsular: en el "tú" que ellos insisten en utilizar[4].La percepción y promoción de "lo legítimo" surge, en este caso, desde la posición jerárquica: los jefes hacia los empleados, influyendo sobre los hablantes (de menor edad y, posiblemente, de menor nivel de educación y posición social). Este tipo de legitimidad y de autoridad lingüística se hace presente diariamente, en una multiplicidad de discursos escritos que destinan un lugar marginal a las formas voseantes, privilegian las formas peninsulares y desechan el voseo como forma característica del lugar en que ellos mismos viven, conviven y trabajan. Es notable reiterar aquí la estrategia de hipercorrección que lleva a cabo uno de los jefes en el ejemplo número 3: "estoy seguro que…". En el afán del evitar el

4. Las autoras en el texto se refieren a la RAE como portadora del prestigio. Sin embargo, nos resulta pertinente aplicar los conceptos esgrimidos allí en el caso que nos ocupa.

ISBN 978-987-4019-61-5

"de que" (correcto en este caso), incurre en un error gramatical que evite la valoración vulgar de su enunciado: busca la corrección y el prestigio de las formas, cayendo –sin ser consciente de ello- en una corrección innecesaria. Por lo tanto, y para reforzar esta propuesta en relación con el prestigio y corrección de la lengua (que argüimos como posible causa de estos usos), podemos tomar algunas citas de las entrevistas a los empleados que apoyan esta idea (el subrayado es nuestro):

(10) "La verdad no sé… No sé qué les pasa por la cabeza. Tengo dos teorías. Una: es que se quieren hacer los finos y los que "saben hablar".

(11) Creo que para mostrarnos que son "diferentes". (…) Como si ellos fueran "wow"… o cultos."

Resulta importante, de todos modos, aclarar dos cuestiones en particular antes de continuar. En principio, no podemos dejar de lado la influencia delcronolecto. Sabemos que los alumnos que ingresaron a la escuela primaria antes de 1970, aprendían que las formas escritas debían ser tuteantes. Según Elvira Narvaja de Arnoux (2001), es en la representación de la lengua-código que opera en la gramática donde las variedades son normalizadas gracias a la legitimación de la lengua escrita. Las formas condenadas serán claramente desechadas en la inscripción de lengua de los sujetos; y ésta, justamente, será tarea de la escuela.Asimismo, José Luis Moure cita al respecto a Berta Vidal de Battini: "Por medio de la escuela aspiramos a generalizar, en el español de la Argentina, los rasgos propios del habla de los más cultos y de los mejores escritores" (2004: 271). Continúa el autor: "Se induce de ello que, a pesar de que el español rioplatense es el dialecto privilegiado por los medios de comunicación de mayor alcance, no es considerado una variedad prestigiosa, cuyos rasgos merezcan integrar sin restricciones la lengua en que se enseña" (2004: 275). Por lo tanto, en nuestro caso, si observamos las edades de los sujetos que hacen uso de las formas tuteantes, observaremos que ambos gerentesprobablemente ingresaron a la escuela primaria entre los años 1960 y 1970. Podríamos entonces afirmar que la influencia de esa educación de tipo normativa y vinculada a la "pureza" y "corrección" de la variedad, pudo también influir en estas consideraciones de "prestigio" para las formas de tratamiento.

Por otra parte, es importante tener presente quela empresa trabaja fundamentalmente con clientes extranjeros provenientes de países angloparlantes,[5] que (en su gran mayoría) han tomado contacto con el aprendizaje de español como lengua extranjera en los Estados Unidos. Sería posible inferir que los sujetos analizados aquí,se sienten forzados de algún modo a responder esas interacciones con el paradigma tuteante. Es evidente (y fácilmente comprobable) que el español que se enseña en Estados Unidos utiliza este paradigma. Asimismo, el creciente número de trabajadores de procedencia latinoamericana (tanto en esta empresa en nuestro país, como sus clientes en Estados Unidos), puede influir en el uso lingüístico de estos sujetos. En el afán de comunicarse en un español "global", dejarán de lado las formas locales afectando el voseo rioplatense. El corpus ilustra las formas de tratamiento exclusivamente entre argentinos. Sin embargo, un breve comentario en las entrevistas, resulta orientativo en esta hipótesis (el subrayado es nuestro):

(12) C: "(…) Cuando recién entré, pensé que eran extranjeros, que eran de otro país de Latinoamérica."

Con todo, estas son sólo hipótesis posibles que no podemos verificar con precisión aquí. Pero resulta relevante considerarla variable cronolecto y el contacto asiduo con sujetos angloparlantes que manejan el español como segunda lengua, como también con hablantes latinoamericanos. Las mutuas interacciones permiten trazar supuestos sobre la utilización del paradigma tuteante en los discursos emitidos en este contexto.

4.3 Cuestión de actitud

Recordemos, en primer lugar, que llamamos actitudes lingüísticas a "aquellos juicios de valor, creencias y reacciones que el hablante manifiesta hacia su lengua o variedad lingüística" (Blanco,

5. Es notable en el corpus el uso abundante de "please" en detrimento de "por favor".

ISBN 978-987-4019-61-5

1985: 131). Estas creencias corresponden, en algunos casos, a la realidad objetiva de la variedad (por ejemplo, en casos de "lealtad" hacia una lengua que está siendo desplazada por otra en situaciones de contacto). En otros casos, como hemos abordado aquí, esas creencias están asociadas a ideas estéticas, religiosas o de otro signo; por ejemplo, cuando un fenómeno lingüístico en particular (en este caso, el paradigma tuteante en el contexto de la variedad rioplatense) se considera más apropiado que otros para determinadas situaciones. Tal es el caso que, consideramos que corresponde con los usos observados en nuestro corpus. Esta idea del "tú" como pronombre más "correcto", "prestigioso", pudo influir en la preferencia de estos usos dentro de la variedad rioplatense. Es probable que la influencia de la escuela primaria de la década del sesenta, que involucra esta concepción de "prestigio" del "tú" para la escritura, haya generado la actitud; conduciendo a estos sujetos a adoptar la posición de autoridad lingüística aquí examinada.

Este fenómeno, sin embargo, no pasa desapercibido por quienes son destinatarios de esas formas de tratamiento.Es interesante recordar que Blanco (1985) identifica dos tipos de actitudes: las explícitas y las implícitas. Las primeras se manifiestan a través de opiniones directas del hablante sobre su situación lingüística. Las implícitas, por el contrario, están internalizadas en el hablante y condicionan generalmente su uso lingüístico. Este tipo de actitud es, por tanto, determinable solamente a través del comportamiento del hablante. Recordemos, además, que un constituyente frecuente de las actitudes lingüísticas es la noción de superioridad: una determinada variedad se considera mejor que las restantes por determinadas cualidades (Blanco 1985). Podemos suponer, así, según el comportamiento lingüístico de los gerentes de la empresa, que mantienen ellos la actitud lingüística implícita que hemos intentado delinear bajo los conceptos de "corrección", de "pureza" o de "prestigio" de las formas tuteantes de la variedad española peninsular, en detrimento del voseo rioplatense considerado, aparentemente,de menor prestigio.En palabras dela autora:

> *En todas las comunidades funciona algún criterio colectivo de ejemplaridad, socialmente construido y expandido, que genera la evaluación del lenguaje a través de juicios tales como bueno/malo, correcto/ incorrecto, adecuado/inadecuado; ese marco de referencia está siempre asociado a una determinada variedad lingüística"*(Blanco, 2006:19).

En el caso de los empleados[6], sin embargo, son notables en el corpus, actitudes lingüísticas explícitas en relación con el trato recibido en su trabajo. Observemos los ejemplos (el subrayado es nuestro):

> (13) Ah sí… bueno, este caso es un poco raro… como ya te comenté, nuestros jefes nos tratan de "tú" por mail… como si fuéramos mexicanos.
>
> (14) **¿Quién habla así acá? Es ridículo**. Además no entiendo bien adónde quieren llegar. Me parece ofensivo.
>
> (15) No, oralmente hablan como una persona normal. Me tratan con el "vos", como corresponde.
>
> (16) La verdad no sé… No sé qué les pasa por la cabeza. Tengo dos teorías. Una: es que se quieren hacer los finos y los que "saben hablar" *(gesto de comillas con las manos)*. La segunda es que nos quieren descalificar a nosotros. Me suena muy mierdero alguien que se dirige a vos de esa forma. Son unos engendros.

En el ejemplo 13, dice el hablante: "como si fuéramos mexicanos". La actitud generada parece acercarse a lo que podemos denominar una des-nacionalización o despatrialización: el hablante se ve privado de su variedad como "símbolo patrio" (Blanco, 1985). Se ve ubicado discursivamente en otra nacionalidad, se siente tratado como lo que podríamos llamar "un no-argentino". El comentario no parece pretender una descalificación ni hacia las formas tuteantes, ni hacia la variedad mexicana

6. No ha sido posible entrevistar a los gerentes. La empresa ha negado la posibilidad. Dada esta circunstancia, es inevitable inferir –según el corpus expuesto– que el tipo de actitud lingüística que presentan es implícita.

(que bien conoce, probablemente, por influencia de los medios masivos de comunicación), sino que apunta a enfatizar su sentimiento de extrañeza frente a ese tipo de trato en su contexto laboral, paralelo a cierto sentido de "orgullo" y de "lealtad" respecto de su propia variedad. Más adelante, calificará el comportamiento lingüístico de sus jefes como "ridículo". Esta cualidad y el interrogante planteado ilustran su actitud: el uso lingüístico de sus jefes no corresponde ni con su nacionalidad, ni con la variedad que se habla en el lugar en donde residen; el uso diferente genera incomodidad. El voseo implica, aquí, un fuerte sentimiento de pertenencia. Agrega: "Me parece ofensivo". El hablante parece sentirse, además, agredido. El ejemplo 16 ilustra el sentimiento de ofensa, que deviene de la percepción de "descalificación". Como antes explicamos, la idea de superioridad en la actitud lingüística de los gerentes a través de estos usos, genera la percepción de extrañeza, incongruente con los usos habituales que estos sujetos utilizan en la vida diaria. El hablante se ofende porque su jefe (no es casual la jerarquía concreta del ámbito laboral) le impone una forma lingüística que él no usa. La imposición, no está dada por un pedido explícito de que el empleado utilice la forma tuteante (porque, aparentemente, esa solicitud no existe), pero la insistencia del fenómeno, día tras día, en un contexto inusual, el comportamiento de superioridad lingüística que los jefes y el peso de la jerarquía institucional (en un contexto donde las jerarquías parecen tener singular importancia), producen el sentimiento descalificatorio. El entrevistado finaliza la entrevista aportando su propia descalificación hacia sus gerentes: "son unos engendros". Esta percepción está enfatizada por una frase emitida líneas antes: "[oralmente hablan] como una persona normal". ¿Qué es "normal" aquí? El voseo. La forma característicade la variedad rioplatense. "Normal" es, para este hablante, su forma de comunicación habitual. Observemos ahora los siguientes fragmentos (el subrayado es nuestro):

> (17) E: ¿Y vos qué opinás sobre eso?// C: Y… no me gusta. Al principio, me parecía gracioso. Pero ahora ya no. Cuando recién entré, pensé que eran extranjeros, que eran de otro país de Latinoamérica. Pero después me di cuenta de que simplemente son bizarros.
>
> (18) Porque no es necesario, porque nadie habla así, porque la gente los burla por eso. Es algo estúpido… además no cae bien y no hace bien al ambiente de trabajo.
>
> (19) Porque uno se siente un idiota. Nosotros sabemos que entre ellos no se tratan así, **¿por qué la diferencia?** Además creo que ese trato nos predispone mal para trabajar. No sabés si te están tomando el pelo o qué… Entonces uno les pierde el respeto.

Este hablante define primeramente el comportamiento lingüístico de sus jefes como "gracioso". Luego: "diferencial" (entre sujetos de igual jerarquía no utilizan estas formas). Expresa: "No cae bien y no hace bien el ambiente de trabajo". Nuevamente, la ofensa: una variedad no sentida como propia parece constituir una actitud descalificatoria por parte de sus jefes; y, de este modo, el discurso se presenta como un marcador de jerarquía. El hablante expresa claramente su sentimiento de menosprecio ante la percepción del fenómeno ("uno se siente un idiota", "no sabés si te están tomando el pelo"). Recordemos que: "se siente para con la lengua propia un vínculo afectivo, o como Rubin lo denomina, una intensa adhesión emocional" (Blanco, 1985: 133). Aquí se refleja ya la cuestión del respeto: la extrañeza del uso de estas formas genera, en quien las recibe, la sensación de pérdida de respeto. La actitud generada es: ¿por qué, como empleada, debo tolerar un trato diferente? ¿Estoy siendo burlada? ¿Por qué lo hacen? Finalmente, este hablante también califica a sus jefes como "bizarros". Lo son porque "no es necesario, porque nadie habla así": en definitiva, porque el sentimiento de pertenencia a la variedad rioplatense se ve afectado.

Hemos examinado, entonces, a través de esta ejemplificación, cómo las actitudes lingüísticas constituyen parte de procesos sociales, psicológicos y culturales que condicionan la visión que los individuos tienen de su lengua e inclusive tales procesos pueden generar actitudes antes inusuales en los hablantes (Blanco, 1985).

4.4 Lo cortés no quita lo valiente

Sabemos que las formas de tratamiento en español se ponen en práctica según el criterio y decisión

ISBN 978-987-4019-61-5

personales: no hay ningún indicador gramatical específico que motive la adopción de tal o cual forma; esos usos son absolutamente dependientes de la situación interaccional. Así, los parámetros que se consideran a la hora de la elección, fundamentalmente se vinculan con: la edad de los interlocutores, la distancia entre ellos (grado de conocimiento previo, nivel de confianza), la posición social que ocupan (jerarquía) y el nivel de educación que poseen. (Carricaburo 1992, Escandell Vidal 1996). Estos criterios, inscriptos en una situación comunicativa en particular, indicarán si la relación es simétrica o asimétrica, de acuerdo con la "igualdad" o "desigualdad" en el vínculo entre los interlocutores.

Ahora bien: en el caso que nos ocupa, encontramos que uno de los posibles motivos para estos usos tuteantes puede hallarse en el estudio de la cortesía (Brown & Levinson, 1987). El emisor, por el mero hecho de dirigirse a otra persona, está entablando con ella un determinado tipo de relación, que queda reflejado en el uso del lenguaje. (Escandell Vidal 1996). De esta forma, el uso del lenguaje tiende a mantener un equilibrio entre las diferentes posiciones sociales que se relacionan en el discurso.

La cortesía puede ser entendida de dos formas diferentes. Por un lado, se concibe como "un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros" (Escandell Vidal 1996: 136). Por el otro, la cortesía constituye una serie de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar los conflictos inherentes a toda comunicación verbal. En este sentido, involucra el despliegue de ciertas habilidades lingüísticas al servicio de las relaciones sociales.

Uno de los aspectos en que resulta más significativa la relación entre cortesía y formas lingüísticas es el que se refiere a las formas de tratamiento (también llamadas en pragmática: "deícticos sociales"). Como hemos mencionado, una sociedad se organiza en determinados estamentos simbólicos, que determinarán los criterios antes mencionados: edad, posición social, confianza, etc. El uso de las fórmulas de tratamiento es la expresión lingüística de la estructuración que reconoce una sociedad. Así, cada persona debe tratar al otro de acuerdo con las posiciones relativas que ambos ocupen dentro de la escala social. Toda modificación imprevista de estos tratos provoca inmediatas consecuencias sociales. (Escandell Vidal 1996). En el caso que nos ocupa, el estudio de la cortesía arroja interesantes conclusiones tanto para los motivos posibles de las formas tuteantes, como también para el análisis de la actitud lingüística de los destinatarios.

Observamos en los ejemplos 13 al 19, que los hablantes consideran descortés el uso tuteante. El tuteo es considerado descortés por estos hablantes, porque los conduce a un trato percibido como "diferencial". En un contexto donde el voseo está estandarizado para la norma culta y donde tanto en el soporte escrito como en la oralidad, el tuteo se encuentra totalmente ausente; el criterio de elección de este uso (que podríamos pensar está asociado a la distancia entre los interlocutores), se convierte en un marcador ofensivo de jerarquía: traspasa los límites de la distancia en posición social (o posición dentro del lugar de enunciación) para convertirse en un marcador de clase: se opta por el "tú" de acuerdo con la pertenencia a una posición social más elevada, a un puesto de poder superior dentro de ese ámbito, y, por consiguiente, a un conocimientomayor y más prestigioso del lenguaje.

Retomando, entonces, el análisis de los posibles motivos para estos usos, encontramos que el uso de estrategias de cortesía sirve para atenuar el carácter negativo de algunas afirmaciones; y se entiende como un mecanismo que intenta reducir las tensiones creadas en la interacción. En el caso que nos ocupa, es interesante de observar por un lado, las jerarquías dentro de la empresa y, por el otro, la necesidad de emitir órdenes a los empleados. Ambas cuestiones ponen de relieve la urgencia de atender cuidadosamente a las opciones de cortesía de las formas de tratamiento, de manera de no tensar las relaciones interpersonales cotidianas. Según Lakoff (1973), la regla "No se imponga" se aplica especialmente a aquellas situaciones caracterizadas por una clara diferencia social entre los interlocutores o simplemente, por falta de familiaridad. Los participantes no deben obligar al otro a de forma directa a hacer algo. Observemos el corpus:

(20) OJB: por favor pídele a Viramonte (que es abogado de Claros ¿ CTI) el domicilio donde notificarlos. Favor mándame en Pdf las cartas documentos enviadas.

(21) **Octavio** [subrayado en rojo y negritas en el original]

(22) OJB: favor verlo y comentármelo. Consúltale a Alvarez…

ISBN 978-987-4019-61-5

(23) Javier (…) Envíamelos en cuanto los tengas o súbelos a la página de internet.

(24) A qué hora piensas llegar?

(25) No descuides notificar el horario.

(26) Estoy aun esperando la fecha de tus vacaciones? Tienes que arreglarlo pronto.

El uso del "tú" se observa, en estos ejemplos, agravado por los imperativos, por la contracción de la expresión cortés "por favor", por la tipografía, el cambio de color, el subrayado del nombre del interlocutor, los infinitivos con valor modal de imperativos. La cortesía, según Lakoff, elude las referencias directas, los pronombres personales, los énfasis exagerados.

Leech (1983), sin embargo, amplía esta teoría y nos permite ver un nuevo matiz del discurso. Para el autor, existen acciones que necesariamente entran en conflicto con la cortesía, como el caso de los jefes y empleados, donde las indicaciones y órdenes son absolutamente inevitables. Estas acciones implican algún tipo de coste para el destinatario. En consecuencia, es necesario compensar la descortesía intrínseca de estas acciones por medio de otras fórmulas de cortesía relativa que la mitiguen. En caso contrario, la relación corre peligro de deteriorarse o –como hemos mencionado– aumentar la distancia entre los hablantes y generar actitudes lingüísticas de marginación, ofensa y rechazo. De aquí surge entonces, un concepto fundamental en los estudios de la cortesía, la llamada "cortesía negativa". En palabras de Leech: "La *cortesía negativa* consiste en minimizar la descortesía de las ilocuciones descorteses." (1983: 84, cursivas en el original). En nuestro corpus, es posible que el uso tuteante constituya un caso de cortesía negativa: cumple la función de mitigar la descortesía de las órdenes (o "actos directivos", según Leech: el emisor pide a su interlocutor que lleve a cabo una determinada acción). Así, la cortesía se convierte en el principio que justifica el empleo de formas indirectas. En el corpus:

(27) Favor, si puedes, completas con los datos faltantes…

(28) Please puedes verificar el email…

(29) Comienza ya en lo posible.

Para el modelo de Brown & Levinson (1987), toda sociedad tiene que controlar la agresividad de sus miembros. La cortesía presupone, entonces, la existencia de ese potencial agresivo y trata de contrarrestarlo para hacer posibles las buenas relaciones sociales. De esta forma, los autores manejan el concepto de "imagen pública" (*face*): cada individuo tiene y reclama para sí una cierta imagen, un cierto prestigio que desea conservar. La cortesía es uno de los mecanismos por los cuales el sujeto puede proteger su imagen pública (Brown & Levinson, 1987). Para estos autores, las acciones que crean conflictos de intereses y, justamente, amenazan y ponen en peligro la imagen pública, se vinculan con los ejes de "poder relativo" (del emisor con respecto al destinatario), la "distancia social" (grado de familiaridad entre los interlocutores) y "grado de imposición" (del acto con respecto a la imagen). En el caso que nos ocupa: la afirmación de poder por parte de los emisores, y la distancia social que pretenden mantener respecto de sus destinatarios, pone en peligro su imagen pública. Según este modelo: los jefes/gerentes son descuidados respecto de su *"face",* tensando, así, los vínculos interpersonales y perjudicando el vínculo laboral. El "tú" en este caso, se presenta como una mala elección de los hablantes frente a la situación comunicativa en que se encuentran.

5. Observaciones finales

Para finalizar, resulta pertinente recordar que todas las acciones sobre el lenguaje participan en la conformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder (Arnoux 2001). A partir de esta idea, y del corpus aquí presentado, hemos visualizado que el estándar propuesto por los

ISBN 978-987-4019-61-5

hablantes-gerentes de la empresa, discrepa del estándar utilizado en el contexto sociocultural en el que ellos residen y llevan a cabo sus actividades y que, además, se diferencia también de su uso de las formas en la oralidad. Hemos reflexionado sobre posibles causas de estos usos no típicos en el español rioplatense, entre las que hemos encontrado una impronta normativista de la lengua/variedad, vinculada, fundamentalmente, con la reafirmación de las jerarquías (tanto dentro la empresa como a nivel lingüístico) y con la diferenciación de clase social y cultural respecto de sus empleados.

Nos hemos atrevido a proponer que estos usos tuteantes son percibidos por los hablantes que los utilizan como "prestigiosos" y "correctos" en detrimento del voseo rioplatense habitual. Sin embargo, estos mismos usos son recibidos por los empleados del sector como marcas diferenciales de jerarquía y clase socio-cultural, generando actitudes lingüísticas ligadas al rebajamiento y la descalificación, como también a la pérdida del sentimiento de pertenencia, del orgullo y lealtad hacia la variedad rioplatense. Creemos que la generación de actitudes de superioridad lingüística por parte de los gerentes y de rechazo e incomodidad por parte de los empleados, puede provocar reticencias y distanciamientos en el vínculo interpersonal/laboral. Debemos considerar, además, que "la consideración de superioridad de un determinado idioma puede engendrar, asimismo, el prejuicio de la existencia de jerarquías entre las distintas lenguas" (Blanco 1985: 132). Este "prestigio" se apoya en el status de una variedad, en este caso en particular: la forma tuteante peninsular. Dicho prestigio involucra la función de constituir un instrumento válido de ascenso social o bien de ser el medio de comunicación de las clases más altas de la sociedad o de una comunidad más desarrollada. Esta variedad suscita deseos de imitación en los hablantes de otras variedades distintas. Creemos que los jefes de esta empresa incurren en esa imitación que procure un ascenso social y cultural bajo el disfraz de las formas "prestigiosas". Hemos trabajado aquí, siguiendo esta idea, que las jerarquías en la empresa se reflejan en las jerarquías impuestas a nivel lingüístico: los gerentes son gerentes porque también *escriben* de manera "prestigiosa" y "correcta" mientras que los empleados se mantienen en su nivel "inferior" porque utilizan las formas voseantes. Dice la autora: "Las actitudes y creencias asociadas con el prestigio muestran la relación de rangos en lo que se refiere a posiciones socio-económicas de los distintos grupos; (…) las relaciones entre clases sociales y variedades de lengua" (Blanco 1985:132). En este sentido, observamos en este trabajo que se aplicaría una imagen simbólica entre los interlocutores que indica que "a mayor rango, uso de la variedad más correcto y prestigioso". Para estos sujetos, la superioridad jerárquica está reflejada en la superioridad lingüística.

Referencias bibliográficas

» Acuña, L. (1997). "El español de la Argentina o los argentinos y el español", *Variedades geográficas y norma.* Universidad de Buenos Aires e Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. 39-46.
» Angenot, M. (1989). *Unétat du discours social*. Québec:Éditions du Préambule.
» Arnoux, E. (2001). "Problemas históricos y actuales de la estandarización". En R. Bein y J. Born (Eds.). *Políticas lingüísticas, norma e identidad.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 185-200.
» Arnoux, E. (2007). "La lengua es la patria", "nuestra lengua es mestiza" y "el español es americano": desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española", en www.miradassobrelalengua.blogia.com.
» Blanco, M. (1985). "Actitudes lingüísticas en la primera mitad del siglo XIX en la Argentina". *Cuadernos del Sur.* Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur. 131-151.
» Blanco, M. (2005). "Políticas lingüísticas, planificación idiomática, glotopolítica: trayecto por modelos de acción sobre las lenguas". Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur. 11-26.
» Brown, P. & S. Levinson. (1987). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
» Carricaburo, N. (1992). "El 'tú' como tratamiento ficcional en la Argentina". *Actas del IV Congreso Internacional del español de América.* Tomo I. Instituto de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile. 501-506 .
» Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual.* Madrid: Arco Libros.
» Escandell Vidal, M.V. (1996). *Introducción a la pragmática.* Barcelona: Ariel.
» Lakoff, R. (1973). "The logic or politeness or minding your p's and q's". *Papers from the Regional Meeting.* Chicago Linguistic Society.
» Lauria, D. & M. López García, M. (2009). "Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica", *Lexis*. Vol. XXXIII. pp. 49-89.
» Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics.* London: Longman.

ISBN 978-987-4019-61-5

» López García, M. (2010). "Norma estándar y variedad rioplatense en instrumentos de gramatización". *Olivar,* número 14. 163-178.
» Moure, J. L. (2003). "Del purismo al desconcierto. ¿Qué hacer con el idioma?". *Boletín de la Academia Argentina de Letras.* LXVIII. 267-268.
» Moure, J. L. (2004). "Norma lingüística y prescripción en la Argentina: una historia imperfecta". *Boletín de la Real Academia Española.* Tomo LXXXIV. Cuaderno CCXC, julio-diciembre. 255-277.
» Pêcheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso.* Madrid: Gredos.
» Pêcheux, M. (1984). "Acerca de los contextos epistemológicos del Análisis del Discurso". *Mots 9*.

ISBN 978-987-4019-61-5

LA RECEPCIÓN DEL DEBATE EUROPEO-NORTEAMERICANO-SOVIÉTICO DE LA ORTOGRAFÍA ÍDISH EN LOS MANUALES ESCOLARES DE BUENOS AIRES

FISZMAN, Lucas / Universidad de Buenos Aires

Área: Historiografía Lingüística

» *Palabras clave: ídish, judaísmo, ortografía, historiografía lingüística, Unión Soviética*

Resumen

Desde comienzo del siglo XX y hasta la década del cincuenta, las escuelas judías de Buenos Aires se organizaban en torno a diferentes proyectos ideológicos: en los extremos se encontraban, por un lado, el grupo más reducido, que intentaba conservar la metodología de estudio religioso del Este europeo, y por otro lado, un grupo más numeroso, que se encolumnaba detrás del proyecto ideológico de la Unión Soviética. En el medio de este espectro se encontraba la mayoría de las escuelas, que buscaban una educación que conservara las tradiciones del judaísmo en tanto religión pero sin adscribir necesariamente al proyecto soviético (Zadoff 1994). Lo que unía a la casi totalidad de estas escuelas es que en ellas se utilizaban el ídish como lengua, ya como como lengua para la enseñanza, ya como objeto de la enseñanza.

Simultáneamente, se desarrollaba en el hemisferio norte un debate entre diferentes propuestas ortográficas. Mientras que el YIVO (fundado en Berlín en 1925, instalado en Vilna en 1929 y trasladado Nueva York en 1940) comenzó el debate sobre una propuesta normativa en 1930, que saldría a la luz en 1935 (aunque sin gozar del respaldo de ningún Estado), la Unión Soviética oficializó el ídish, que fue normativizado en 1932, con una perspectiva ideológica explícita y en contra de las propuestas idishistas occidentales (Shaechter 1999).

Pese al dinamismo de este debate y al lugar privilegiado a nivel mundial del que gozaba Buenos Aires en la producción cultural ídish —principalmente por su actividad editorial (Dujovne 2010)—, los manuales ídish argentinos incorporaban solo en forma paulatina y no constante estas propuestas que formaban parte de programas opuestos de institucionalización del ídish. Estos manuales no eran homogéneos ni consistentes: conservaban y relegaban diversos puntos de las diferentes propuestas, integrando lineamientos que, a los ojos de sus responsables, podrían haber sido considerados incompatibles.

En este trabajo se busca indagar cómo estos manuales elaborados por docentes argentinos y dirigidos a alumnos con diferentes grados de competencia en ídish buscaron compatibilizar las diferentes propuestas del debate ortográfico con normas escolares y una tradición editorial locales.

1. Introducción

El ídish era la lengua materna de la mayoría de los judíos de Europa Occidental a comienzo del siglo XX. Si bien no hay datos concretos sobre su cantidad de hablantes, se estima que hasta el Holocausto había en Europa doce millones de hablantes. Si bien fue siempre la lengua de una minoría en los países en que se hablaba y no contaba con respaldo estatal, en el siglo XIX comenzó un proceso de estandarización de la lengua con la aparición de diarios y la publicación en 1869 del primer diccionario

ISBN 978-987-4019-61-5

ídish (diccionario bilingüe ídish-ruso) de Shie Mordkhe Lifshits, uno de los hitos más relevantes en la larga cadena de la gramatización[1] de esta lengua.

Con la migración masiva de hablantes de ídish desde fines del siglo XIX, la zona abarcada por Europa Central y Oriental dejó de ser el único núcleo de hablantes y publicaciones ídish, y en las décadas del veinte y del treinta quedaron establecidos tres focos de producción cultural en esta lengua: en EE.UU. (principalmente Nueva York), en Europa central (principalmente Vilna) y la Unión Soviética (Minsk-Moscú-Kiev). En cada uno de estos centros se hallaban lingüistas que, tras formarse en otras lenguas (generalmente alemán o ruso) se volcaban al estudio del ídish y pugnaban por la consolidación de una lengua normativizada. Sin embargo, en cada región se contaba con diferente reconocimiento: en la Unión Soviética el ídish era una de las lenguas oficiales, y con auspicio estatal se organizó en 1928 una conferencia ortográfica, se formó una comisión oficial que debía establecer una ortografía estandarizada (y coherente con la Revolución), y en 1932 se publicó *Di sovetishe yidishe ortografye (klolim funem nayem yidishen oysleyg) [La ortografía ídish soviética (reglas de una nueva ortografía ídish)]*,[2] que revestía un carácter oficial y debía, por lo tanto, ser respetado por todas las publicaciones en ídish de la Unión Soviética.

Por su parte, el grupo de Europa Central, nucleado en torno al YIVO (Yidisher Visnshaftlekher Institut [Instituto Científico Ídish]) de Vilna, carecía de reconocimiento oficial, pero su propuesta ortográfica de 1935 fue aceptada por una de las organizaciones escolares principales de Polonia (TSYSHO, Organización Central de Escuelas Ídish), aunque este programa rápidamente vio su fin ante el avance del nazismo.

Por último, el grupo estadounidense, que en un principio solo participaba del debate con sus pares de Europa central (de donde provenían casi todos), terminó por albergar al YIVO tras su salida obligada de Vilna y paulatinamente fue ganando reconocimiento (aunque nunca oficial) hasta convertirse en la autoridad a nivel mundial (hoy, salvo algunas excepciones, todas las publicaciones siguen sus lineamientos, y de hecho es frecuente referirse al estándar ortográfico como "normas YIVO").[3]

El debate entre estos grupos no era particularmente amistoso (especialmente entre uno y otro lado de la llamada "Cortina de Hierro"), y muchas veces incluía acusaciones graves (especialmente provenientes del grupo soviético, mientras que el grupo occidental optaba por omitir nombrar a sus pares soviéticos, pero, a la vez, criticar sus propuestas).

Por su parte, los hablantes de ídish de Buenos Aires (no hay datos exactos pero se estima que por arriba de los cien mil (Zadoff 1994)) desarrollaban su propia producción escrita, que no siempre se vinculaba con lo que se debatía en el hemisferio norte.

En este trabajo se intenta relevar los puntos centrales en el debate y cómo este repercutía (cuando lo hacía) en las publicaciones de Buenos Aires.

2. La búsqueda de un estándar

Según plantea Joshua Fishman (2011), la búsqueda de un estándar en ídish no estuvo signada por problemas sintácticos sino lexicales: el ídish es una lengua de fusión (concepto desarrollado por Max Weinreich en 1973), y su léxico abreva principalmente en tres familias lingüísticas: germánica, eslava y semítica. El debate central se daba en torno a qué términos debían ser aceptados en la lengua estándar y cuáles no. Es decir: cuáles eran considerados germanismos, eslavismos o hebraísmos, y por lo tanto no eran propios del ídish.[4]

Otro de los puntos conflictivos para el establecimiento de un estándar es el que se desarrolla aquí: la ortografía. El ídish siempre se escribió con caracteres hebreos.[5] Pese a que muy rápidamente el

1. Según términos de Auroux (1992).
2. Las transliteraciones del ídish siguen las normas de transliteración del YIVO (http://www.yivoinstitute.org/archive/yiddish/alefbeys_fr.htm). Las traducciones del ídish fueron hechas por el autor.
3. Estos tres grupos reconocían al ídish como lengua nacional del pueblo judío, algo que había sido proclamado en 1908 en Chernovitz (hoy Chernivtsi) en la *Tshernovitser Conferents*, la primera conferencia internacional sobre la lengua ídish. Dada la concurrencia a la misma de hebraistas detractores del ídish, solo fue posible reconocerlo como lengua nacional *junto* al hebreo.
4. Es importante aclarar que eran los germanismos los que presentaban mayor rechazo: los términos semíticos siempre presentaron una alta aceptación (sobre todo fuera de la Unión Soviética) mientras que los eslavismos nunca llegaron a ocupar un lugar central en el debate.
5. Esto respondía principalmente a dos razones: por un lado, era el alfabeto con el que sus hablantes estaban familiarizados, por otro lado, el alfabeto latino estaba asociado exclusivamente al Nuevo Testamento.

ISBN 978-987-4019-61-5

alfabeto fue experimentando adaptaciones para ajustarse a la transcripción de una lengua indoeuropea (los alfabetos semíticos no representan vocales o lo hacen solo parcialmente), en el siglo XX aún no existía consenso sobre la transcripción de ciertos fonemas (principalmente vocales) y el uso de ciertas grafías. Además, dentro de las agrupaciones afines a la Unión Soviética, comenzaron a surgir otras propuestas a fin de posibilitar el acceso de las clases trabajadoras no letradas a la lectura y la escritura. Estas propuestas se dirigían contra dos elementos considerados "burgueses" y hasta "fascistas": la escritura arcaizada de los elementos provenientes del hebreo y del arameo y la conservación de grafías que consideraban obsoletas.[6]

3. El programa soviético

A diferencia de lo que ocurría con el ídish en el resto del mundo, dentro de la Unión Soviética el ídish gozó de reconocimiento estatal. La reforma de la ortografía estaba a cargo del Instituto de Cultura Judía Proletaria, de Kiev, dependiente de la Academia Científica Ucraniana. Ayzik Zaretski, quien se había formado como matemático antes de abocarse a la filología, fue el responsable principal de la reforma. En 1932 se publicó en Járkov (donde residía Zaretski) *Di sovetishe yidishe ortografye,* que reemplazaba a una publicación anterior (titulada únicamente *Yidishe ortografye*[7]). En esta nueva publicación se explicitan las necesidades de una reforma ortográfica:

> Nuestra ortografía se diferencia fuertemente de la extranjera [fuera de la URSS]. No es ninguna sorpresa: la ortografía no es solo técnica: tiene tras sí una ideología determinada. La creación cultural ídish va por distintos caminos en la Unión Soviética y en el extranjero: acá es socialista de acuerdo con el contenido y nacional de acuerdo con la forma; allá, idishista-pequeñoburguesa, acercándose rápidamente al fascismo. La escritura sirve —entre nosotros— para los intereses del proletariado; allá, para la opresión del proletariado. De hecho la escritura oficial[8] es distinta aquí y allí. Allí las palabras hebreas son sagradas; en parte ellas mismas, en parte su ortografía antigua, lo que dificulta la escritura para las grandes masas. Allá no pueden modificarse las letras finales, dicho sea de paso, porque en el extranjero se conservan estrictamente ortografías antiguas, de hace veinte años o más. Existe una intención por unirse a nuestra ortografía en el extranjero por parte de los sectores proletarios, pero por ahora no pueden materializarla. (Di sovetishe yidishe ortografye:3-4)

Los autores enfatizan así que el objetivo de la reforma es facilitar el acceso a la escritura de las grandes masas. Posteriormente sostienen:

> La ortografía es un sistema de signos para escribir e imprimir. En distintas épocas la lengua tiene distintas ortografías.
>
> La escritura ídish atravesó en tiempos de la Revolución una serie de importantes cambios para facilitar la escritura, la impresión. Nuestra reforma ortográfica le ha simplificado al trabajador, al obrero, volverse hábil en la escritura, acercarse al libro. En el extranjero, donde el mandamás es aún la burguesía judía, se mantiene de base el viejo sistema de escritura, para dificultarles a las masas volverse letrados, elevar su cultura. (Di sovetishe yidishe ortografye:7)

La escritura anticuada que critican se refiere principalmente dos tendencias: el modo en que se escribían los hebraísmos y los intentos por emular con el alfabeto hebreo la ortografía del alemán.[9] Frente a esto, la propuesta soviética era clara: se debía escribir tal como se hablaba (en la lengua estándar). La escritura tradicional, además, sería contraria a los intereses de la Revolución:

6. En los casos más extremos, llegaban a proponer el reemplazo del alfabeto hebreo por el cirílico. Esto se debía, a la vez, a otro punto no explicitado en los textos analizados: el rechazo en la Unión Soviética al sionismo político, que propugnaba al hebreo como única lengua del pueblo judío (y por ende, el uso exclusivo de esta lengua en su proyecto de formación de un Estado judío). (Ver nota 3).
7. Lamentablemente no fue posible aún acceder a esta obra.
8. En realidad, fuera de la Unión Soviética, la escritura del ídish no era oficial.
9. Este último modelo respondía a la ortografía usada por Moses Mendelssohn en el siglo XVIII, y que era parte de un programa de germanización y asimilación de los hablantes de ídish.

ISBN 978-987-4019-61-5

> Los gestores culturales extranjeros y burgueses no permiten bajo ningún punto modificar la ortografía de las palabras hebreas en ídish, sin prestarle atención a la tendencia de las masas a "naturalizar" los hebraísmos, a escribirlos como palabras ídish, es decir, a fonetizarlos (acercarlos a la oralidad). Así la burguesía protege sus intereses y privilegios culturales clasistas. (Di sovetishe yidishe ortografye:8-9)

Es importante remarcar aquí que, a diferencia de lo que se suele sostener, no existía un rechazo a los hebraísmos, que se los reconocía como una parte esencial del léxico del ídish, sino a su escritura. De hecho, esta publicación presenta un número muy bajo de eslavismos, lejos de lo que se podría pensar.[10] El uso de hebraísmos como elementos auténticos del ídish queda demostrado por el uso de la palabra *khaver*: en ídish existen pares de términos de diferentes orígenes que, si bien en las lenguas de las que surgen tienen significados similares o son una traducción uno del otro, en ídish modifican su valor (como ocurre con *seyfer* y *bukh*[11]). Esto no es lo que ocurre con los términos *fraynd* (de origen germánico) y *khaver* (de origen semita) ('amigo'). Si bien en el ídish estándar no se registra un contraste relevante entre ambos términos, [12] en el ídish soviético el término *khaver* adquiere un nuevo sentido y se vuelve la opción para referirse a los "camaradas".

De hecho, el objetivo es volver al trabajador "letrado", en términos nativos, *ivredik*: *ivre* significa, justamente, 'hebreo', y en el judaísmo ashkenazí tradicional, estudiar *ivre* es el primer estudio de textos religiosos en la infancia.

Estos dos ejemplos pueden dar cuenta de que no se rechazaba el componente hebreo del ídish sino que, parafraseando a Voloshinov, se buscaba imprimirle un acento propio.

Esta publicación, además, se posiciona a sí misma en un punto de inflexión: no se borra el pasado sino que se declara un nuevo punto de inicio: se les dan nuevos nombres a las letras, aislándolas de su pasado hebreo, pero se aclara cuáles son los nombres antiguos que se dejan de usar (pág. 10). [13] Además, se aclara aún cuáles eran las grafías que dejan de usarse, y por dos razones: se eliminan cinco grafías que son variaciones de otras (las variaciones de las letras *khof, mem, nun, fey* y *tsadek* usadas solo en posición final, lo que las vuelve "inútiles" [pág. 7]) y otras que solo se presentan en la escritura tradicional de hebraísmos (*veys, khes, kof, sin, tof* y *sof*) (al fonetizarse la escritura de hebraísmos, estas grafías perdían su utilidad). Además, se introducen como letras independientes seis dígrafos (*vov-yud, vov-vov, zayen-shin, tes-shin, yud-yud*, y *pasekh-yud-yud*), y una letra que previamente solo se distinguía por el uso de un diacrítico (*komets-alef*).[14]

El afán por la escritura fonética lleva también a la utilización de diacríticos que fuera de la Unión Soviética no siempre eran respetados. Estos diacríticos sirven para despejar dudas en algunos grupos de letras que presentaban ambigüedades. Por otro lado, la primera letra, *alef*, que tenía tres usos diferenciados por diacríticos (*alef, pasekh-alef* y *komets-alef*),[15] conservó los tres usos pero solo con dos formas (*alef* y *komets-alef*), lo que implicaba dificultades para diferenciar sus usos (esto hizo que fuera criticado y hasta objeto de burla por parte de Max Weinreich).

En la publicación, además, se aclara que esta ortografía es oficial para toda publicación en ídish dentro de la Unión Soviética ("La ortografía que aquí se expone es la ortografía oficial ídish soviética y una obligación para todas las imprentas, escuelas e instituciones ídish" [*Di sovetishe yidishe ortografye:* 4]), y se subraya la importancia de la unificación de la ortografía:

> Escribir e imprimir según una ortografía estandarizada es importante e indispensable. [...] Gracias a la ortografía unificada todos nosotros podemos entender mejor y en forma más correcta lo escrito e impreso en diferentes lugares. Antes de que introdujéramos la nueva ortografía, aquí mismo se escribía e imprimía en muchos casos como se quería. A menudo eso dificultaba entender los textos escritos, es decir, entendernos unos a otros. (Di sovetishe yidishe ortografye: 8)

10. Solo hay mayor presencia de eslavismos en los nombres de los meses, tomados del ruso.
11. En un diccionario alemán-hebreo, estos términos aparecen como una traducción uno del otro (ambos con el significado de 'libro'). Sin embargo, en ídish, *seyfer* refiere únicamente a textos religiosos, mientras que *bukh* hace referencia a textos seculares.
12. Uriel Weinreich (1968) traduce ambos como "*friend*".
13. La presencia de elementos semíticos es uno de los rasgos determinantes de las lenguas judías (Aslanov 2011; Weinreich, 1973)
14. Todas estas grafías son mencionadas aquí con sus nombres tradicionales y no con los que recibieron en la U.R.S.S.
15. Las grafías *komets-alef* y *pasekh-alef* representan fonemas /o/ y /a/, respectivamente, mientras que la forma sin diacríticos (*alef* o "*alef* muda") se coloca en el inicio de palabras que comienzan con /i/, /u/, /ej/, /aj/ y /oj/ (una característica heredada del hebreo).

ISBN 978-987-4019-61-5

En resumen, la reforma ortográfica soviética se presentaba a sí misma con un objetivo claro (facilitar la lectura en las clases oprimidas) con dos cambios principales: buscar una escritura que refleje en forma más transparente la oralidad, y librarse de las características hebraizantes, que consideraban "remanentes" e "inútiles" (pág. 7).

4. La propuesta del YIVO

El YIVO, fundado en 1925, desde un comienzo tuvo como uno de sus objetivos principales la normativización de la lengua. Así lo manifestaba Max Weinreich, secretario del YIVO, en 1930, en la introducción de *Der eynheytlekher yidisher oysleyg [La ortografía ídish estandarizada]*:

> El desarrollo del YIVO en los últimos cinco años ha demostrado que la idea [de normativizar la lengua] fue correcta: no hay en las circunstancias actuales de nuestra vida otra institución que pueda encargarse de regular la ortografía ídish con tantas posibilidades de llegar a un buen resultado como el Instituto Científico Ídish (YIVO). A través de su trabajo hasta aquí se ha ganado el reconocimiento de todos los círculos que requieren una ortografía estándar. Por eso nos acercamos ahora a llevar a cabo la unificación, con la seguridad de que aquel que realmente se interesa por el desarrollo del ídish como una lengua de cultura, aceptará la futura ortografía del YIVO y la aplicará en su vida. (Weinreich 1930)

Las palabras de Weinreich señalan que, a diferencia de lo que ocurría en la Unión Soviética, deben apelar al reconocimiento del que gozaba el YIVO para validar sus propuestas. Por otro lado, rechaza por completo la posibilidad de que otra institución ostente una autoridad como la del YIVO, minimizando (y omitiendo) el rol del Instituto de Cultura Judía Proletaria (que además tenía una filial en Minsk, muy cerca de Vilna). De todos modos, Weinreich deja claro que la autoridad del YIVO requiere ser aceptada por aquellos que "realmente" se interesan "por el desarrollo del ídish como lengua de cultura" (hasta la década del noventa muchas instituciones y editoriales aún no respetaban las normas del YIVO).

Esta publicación presentaba ocho propuestas ortográficas, expuestas en la conferencia del YIVO de octubre de 1929. Algunos de los trabajos, además, respetaban la ortografía propuesta por su autor.

Los responsables de los trabajos reunidos aquí se vinculaban debido al hecho de que, por un lado, buscaban conservar la armonía entre una ortografía moderna del ídish y la escritura tradicional del hebreo y, por otro lado, rechazaban la propuesta soviética de "fonetizar" el alfabeto. Las propuestas, sin embargo, implicaban distintos grados de acercamiento a la escritura del hebreo: mientras que S. Birnbaum (en ese momento en titular de la cátedra de ídish en la Universidad de Hamburgo) presentaba una ortografía cargada de diacríticos que le otorgaban al ídish un aspecto similar al hebreo de las sagradas escrituras,[16] Weinreich, en el otro extremo, planteaba que la propuesta de fonetizar la escritura no era ilógica, pero se conservaba la forma tradicional ante todo por costumbre.[17] Sin nombrarlos, Weinreich sostenía que sus pares soviéticos, pese a aspirar a la escritura fonética, no aplicaban este criterio en su totalidad (como propusiera Ber Borokhov) y conservaban sin justificación la *alef* muda (una característica heredada del hebreo). [18] Además, ridiculizaba las confusiones que surgían por los dos usos de esta grafía (a veces vocal, a veces resto de la escritura hebrea sin que le corresponda ningún fonema).[19]

Entre los diferentes trabajos se encontraban las propuestas de Alexander Harkavy (el principal

16. S. Birnbaum, además, era judío ortodoxo, y había establecido la ortografía ídish para las escuelas *Beys Yankev* (escuelas religiosas para mujeres) en Europa Oriental.
17. Esto provocaba que Zaretski lo catalogara como un ejemplo de "reaccionario" y "fascista".
18. Ber Borokhov (1881-1917) fue el fundador del sionismo socialista. Si bien en su infancia no habló ídish, su interés por llegar a las grandes masas judías lo llevaron al estudio de la lengua, y posteriormente este estudio lo llevó a ser uno de los iniciadores de la filología ídish. Sostenía que si bien el alfabeto hebreo debía conservarse para la escritura del ídish, era necesario despojarlo de cualquier remanente de la ortografía hebrea.
19. Con respecto a la escritura fonetizada de los hebraísmos, esta fue aprobada (a través del voto) en la conferencia del YIVO de 1931. Sin embargo, la publicación de 1935 no respetaba esta voluntad mayoritaria sino que seguía los lineamientos de Weinreich (secretario del YIVO) y otras figuras de peso dentro de la institución. Esto demuestra que los intereses políticos y la necesidad de diferenciarse en el plano ideológico podían en muchos casos relegar los asuntos académicos (Kuznitz 2010).

ISBN 978-987-4019-61-5

lexicógrafo del momento, radicado en Nueva York), que proponía introducir diacríticos para reemplazar los dígrafos y para señalar la palatalización de consonantes (si bien ninguna de las propuestas halló respaldo, la primera, paradójicamente, fue oficializada en el hebreo moderno para diferenciarse del ídish), y de Yudl Mark (activista del YIVO de Riga, que emigraría Nueva York y finalmente iniciaría el proyecto del *Groyser verterbukh fun yidisher shprakh [Gran diccionario del ídish]* con su propia ortografía y sin respaldo del YIVO).

En 1935 el YIVO publicaba *Oysleyg-takones fun yidish [Reglas ortográficas del ídish]*, siguiendo casi al pie de la letra los lineamientos de Weinreich de cinco años antes. Estas reglas coincidían en gran medida con las publicadas en Járkov tres años antes, con la salvedad de que los hebraísmos conservaban su escritura tradicional y las variaciones finales de las grafías. Otras diferencias eran: la conservación de diacríticos para diferenciar los tres usos de *alef* (como ya se vio, algo que en la Unión Soviética se consideraba innecesario) y la economización en el uso de diacríticos para las consonantes.

Los puntos de contacto con el Instituto de Cultura Judía Proletaria son, llamativamente, aquellos que hasta ese momento presentaban mayores conflictos fuera de la Unión Soviética, y se relacionaban con el uso de diacríticos para desambiguar sonidos vocálicos (/u/ y /i/) o diptongos (/aj/ y /ej/). Sorpresivamente, la propuesta de Weinreich (y de Birnbaum) de 1930 para el diptongo /oj/ desaparece, y la escritura coincide con la de la Unión Soviética.

Esta ortografía se volvería el único estándar a nivel mundial solo muy lentamente (hoy en día, tras la sexta revisión —1999— aún se lo discute). Sin embargo, y pese a las aspiraciones de Weinreich, en un principio solo el YIVO y algunas editoriales (y muy brevemente la TSYSHO, como se señaló más arriba) la aceptaron. En §6 se verá qué ocurría en Argentina en ese momento y qué llegada tuvieron estas dos propuestas canónicas en las publicaciones locales.

5. Diferencias principales entre ambos modelos

A modo de resumen, se listan a continuación los cambios principales de cada modelo:

Instituto de Cultura Judía Proletaria:

- escritura fonetizada de hebraísmos;
- en consecuencia, eliminación de las grafías utilizadas exclusivamente en hebraísmos;
- eliminación de las alógrafos utilizados en posición final;
- nuevos nombres para las letras;
- abandono del uso combinado de *alef* y el diacrítico *pasekh* para representar /a/;
- dígrafos entendidos como letras independientes.

YIVO:

- utilización de diacríticos para diferenciar las grafías de /p/ y /f/ (ambos fonemas representados con el mismo grafema, pero mientras en la Unión Soviética se utilizaba únicamente un diacrítico para señalar la oclusiva, la ortografía del YIVO introduce además un nuevo diacrítico —*rofe*— para la fricativa);
- uso de diacríticos para facilitar la lectura de hebraísmos;
- uso de un diacrítico —*khirek*— para desambiguar el grupo /ji/.

ISBN 978-987-4019-61-5

Más allá de los puntos que nunca habían presentado conflicto, ambos grupos coincidían en la necesidad del uso de diacríticos para diferenciar los diptongos /aj/-/ej/ y los grupos /uv/-/vu/ (es decir, el YIVO finalmente adoptó los mismos criterios establecidos por los soviéticos tres años antes).

6. La ortografía ídish en Argentina

Las publicaciones en ídish en Argentina comenzaron a fines del siglo XIX. Si bien no fue posible aún hallar textos escolares locales de la década del treinta, sí fue posible observar que hasta fines de la década del cincuenta los textos escolares no se adaptaban a la ortografía del YIVO ni a la ortografía soviética.[20] Además, los textos escolares ni siquiera eran consistentes de un año a otro: los mismos autores podían cambiar en pocos años sus criterios ortográficos. En estas variaciones tampoco es posible detectar un acercamiento a algún modelo.

Si se rastrean en las publicaciones argentinas los ejes que dividían al Instituto de Cultura Judía Proletaria y al YIVO, se puede observar un rechazo claro a las propuestas soviéticas tendientes a la fonetización de los hebraísmos y la eliminación de las variaciones de ciertas letras (coincidente con las posturas tradicionalistas y conciliadoras de las escuelas locales[21]). Sin embargo, en los puntos conflictivos que sí presentaban consenso en ambos grupos (esto es, la representación diferenciada de los diptongos /aj/ /ej/ y de los grupos /uv/ /vu/), las elecciones son inconsistentes. Por ejemplo, Samuel Czesler no diferencia los diptongos en su libro de 1939, sí lo hace (aunque en forma poco coherente) en 1944, en 1946 el contraste se detecta en la portada pero no en el interior del libro y en 1949 deja de diferenciarlos. En los libros que coedita a continuación con Abraham Tkach ocurre algo similar: utilizan una única grafía para ambos diptongos en 1953; en 1955 publican dos libros: en uno no los diferencian y en el otro sí, pero mezclando criterios; en 1958 los diferencian aunque en forma deficiente. Este mismo año Tkach publica otro libro en el que vuelve a desaparecer el contraste, y al año siguiente (en el último de los libros relevados de este período), una vez más los diferencia (nuevamente con inconsistencias, aunque de un modo mucho más adecuado). En lo que respecta a la representación de los grupos /vu/ y /uv/, ocurre algo similar: en algunos casos se sigue la propuesta de utilizar un diacrítico (*melupm*), en otros se utiliza la *alef* muda para desambiguar, y en otros casos no se recurre a ninguno de estos dos métodos (es decir, la representación es ambigua). Además, se registran usos innecesarios de este diacrítico, lo que posiblemente respondiera a una falta de comprensión cabal de su uso.[22]

Llamativamente, el único punto conflictivo que no varía a lo largo de todos los textos es el modo en que es representado el fonema /f/. Y lo peculiar es que no siguen la propuesta del YIVO (con un diacrítico que señala la realización fricativa) sino que coinciden con el modelo soviético (sin diacríticos).[23]

En lo que respecta a los instrumentos lingüísticos[24] locales del período de la década del treinta, en el poco conocido diccionario español-ídish/ídish-español de Winocur y Konstantinovsky, publicado en Buenos Aires en 1931, es posible detectar una representación para el diptongo /aj/ en posición inicial abandonada mucho tiempo atrás en el resto del mundo (Harkavy la empleaba en su diccionario de 1910, pero luego la abandonó), además de la forma *idish* en lugar de *yidish*, algo que ya no era posible encontrar en gramáticas o diccionarios. Tampoco se diferencian los diptongos /ej/ y /aj/ fuera de la posición inicial.

De acuerdo a las palabras de presentación en ídish, este diccionario estaba dirigido a hablantes de ídish que desearan o debieran aprender español y a hablantes de español que intentaran acercarse al ídish. Llamativamente busca cuidar la norma en español, y no en ídish:[25] es frecuente encontrar

20. Este corpus está limitado a las trece publicaciones a las que fue posible acceder: Binem y Roze (1940), Fruchter (1944), Czesler (1939), (1944), (1946), (1949), Erlich (1949), Czesler y Tkach (1953), (1955a), (1955b), (1958) y Tkach (1958), (1959).
21. Sobre este aspecto, ver Zadoff (1994).
22. En el texto escolar *Mayn shul* (1972) aún es posible detectar esta falta de comprensión: la palabra *bafrayung* ('libertad'), que (más allá del diptongo /aj/) no debería presentar ambigüedades para su escritura, aparece escrita con *alef* muda (innecesaria) y con el diacrítico *melupm* (también innecesaria en este caso). Además, queda formada una secuencia (*alef* muda — *melupm-vov*) contraria a cualquier modelo ortográfico previo.
23. Si bien se podría argüir que esto se debía a limitaciones técnicas de las imprentas (Chinski y Fiszman 2009), el texto *Mayn shul* (1972) no utiliza el diacrítico de /f/ ni siquiera en las ilustraciones (que no dependían de contar con los caracteres tipográficos).
24. Entendidos como toda producción tendiente a la gramatización de la lengua.
25. En la introducción en castellano, Konstantinovsky lo evidencia: "[P]ara llevar a cabo dicha tarea [la publicación del diccionario], tenía que

ISBN 978-987-4019-61-5

notas del redactor como "Bañadera es un argentinismo (americanismo). En español verdadero se dice 'bañera' o 'baño'" (en otras ocasiones, en lugar de "argentinismo" aparece también "barbarismo", y a veces, en vez de "español verdadero", se habla de "español correcto").[26]

En contraste con esto, el ídish está descuidado: en la misma página conviven las grafías *verter-bukh* y *verterbukh* ('diccionario'), se mezclan las formas *dorem-amerikanish* y *zid-amerikanish* (en ambos casos 'sudamericano', aunque la segunda es un germanismo que nunca entró en la norma) y se transcriben mal algunas palabras (*Urugvai* en vez de *Urugvay*, *tainen* en vez *taynen*, y otras). El texto presenta, además, un alto número de germanismos, entre los que se incluye *fil*, que ya era particularmente rechazado por la mayor parte de los lexicógrafos y lingüistas de la época.

7. Conclusiones

Es frecuente nombrar a Buenos Aires como uno de los centros culturales ídish de la primera mitad del siglo XX, junto con Nueva York y Europa Oriental. La gran cantidad de publicaciones (con numerosos libros, revistas y diarios), la actividad teatral y la expansión de una amplia red escolar lo confirman. Sin embargo, es llamativo el aislamiento en cuanto al debate en torno a la norma ortográfica. Si bien las propuestas soviéticas de una ortografía estandarizada estaban lejos ideológicamente de los autores locales consultados, las dos propuestas de mayor autoridad mundial coincidían en la importancia de adecuarse a *un* modelo ortográfico. Las publicaciones argentinas, sin embargo, no se ajustan a ninguna de estas dos propuestas (ni siquiera aquellas que declaran seguir al YIVO, como Erlich (1949)), ni tampoco siguen un modelo ortográfico local. En algunos casos incluso se percibe un uso caótico que manifiesta una falta de comprensión íntegra de los criterios rectores tras las propuestas ortográfica.

Si bien entre 1957 y 1984 apareció una colección de libros dirigida a estudiantes (*Musterverk fun der yidisher [Obras maestras de la Literatura Ídish]*) que seguía fielmente las normas YIVO (o al menos pretendía hacerlo) (Chinski & Fiszman 2009), este afán por el apego a la norma no se repetía en el resto de las publicaciones. Las razones para esto no son claras aún. Por un lado, existe la posibilidad de que el foco se trasladara a los contenidos y no a la forma (manifestado por algunos docentes [Rein 2012:14-15]). Por otro lado, todas las publicaciones coinciden con un período signado por la fundación y los primeros años del Estado de Israel, período en el que se desarrolló una política de desprestigio del ídish y se alentó la retracción de la lengua, a la vez que se estimulaba e idealizaba la enseñanza del hebreo moderno. Resta para futuros trabajos determinar si existen vínculos entre estos dos hechos.

Bibliografía

» Aslanov, C.(2011). *Sociolingüística histórica de las lenguas judías.* Buenos Aires, Lilmod.

» Auroux, S. (1992). *A Revolução Tecnológica da Gramatização.* Sao Paulo, Editora da Unicamp.

» Bilovitsky, V. (2010). "Institute of Jewish Proletarian Culture". En YIVO. *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*. Disponible en http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Institute_of_Jewish_Proletarian_Culture, consultado el 5/3/13

» Chinski, M. & L. Fiszman. (2009). "'A bibyiotek vos felt'. La colección Musterverk fun der yidisher literatur (Buenos Aires, 1957-1984)". Comunicación presentada en III Congreso Internacional Encuentro de Mundos, Universidad Nacional de Rosario.

» Estraikh, G. (2010). Zaretski, Ayzik. En YIVO. *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe.* Disponible en http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Zaretski_Ayzik, consultado el 5/3/13

» Fishman, J.A. (2011). *Language Planning and Standardization of Yiddish*. En YIVO. *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe.* Disponible en http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Language/Planning_and_

compulsar un gran número de diccionarios y obras filológicas en general, publicados en *ocho idiomas*, pero el único que me ha servido de norma era el Diccionario de la Real Academia Española, como que es (*sic*) el Código oficial de la lengua española" (Winocur y Konstantinovsky 1931:III; subrayado en el original).

26. El rechazo al término *bañadera* no es menor: en el ídish de Buenos Aires rápidamente se incorporó el préstamo *banyadere* para referirse a los ómnibus con los que sea realizaban excursiones escolares.

ISBN 978-987-4019-61-5

Standardization_of_Yiddish, consultado el 5/3/13
» Kuznitz, C.E. (2010). YIVO. *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*. Disponible en http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/YIVO, consultado el 5/3/13.
» Schaechter, Mordkhe. (1999). "Fun folkshprakh tsu kulturshprakh. An iberblik iber der historye funem eynheytlekhn yidishn oysleyg – The History of the Standardized Yiddish Spelling". En YIVO, *Takones fun yidishn oysleyg. Der eynheytlekher yidisher oysleyg – The Standardized Yiddish Orthography*. Nueva York: YIVO. 1-175.
» Rein, R. (2012). *Los Bohemios de Villa Crespo. Judíos y fútbol en la Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
» Weinreich, M. (1973). *Geshikhte fun der yidisher shprakh. Bagrifn, faktn, metodn.* Nueva York, YIVO. [Editado en inglés como *History of the Yiddish Language*, 2008].
» Weinreich, U. (1968). *Modern English-Yiddish, Yiddish-English Dictionary*. Nueva York, McGraw-Hill.
» Zadoff, E. (1994). *Historia de la educación judía en Buenos Aires. 1935-1957.* Buenos Aires, Milá.

Corpus

» Czesler, S. (1939). *Feygl in der luftn kinderlider un krayzshpiln.* Tucumán: Gezelshaftlekher Komitet [Comité social].
» ---. (1944). *Himl un erd kinder-lider un krayzshpiln.* Buenos Aires: Lerer-kolegyum fun der Sholem-Aleykhem shul bay der Tsvisho.
» ---. (1946). *Fun gantsn hartsn kinder-lider un krayzshpiln.* Buenos Aires: [autoedición]
» ---. (1949). *Durkh tir un toyer lider un krayzshpiln far kínder.* Buenos Aires: [s.e].
» Erlich, P. 1949. Blim*elekh. Ilustrirter alef-beys / Florecillas. Abecedario ilustrado.* Buenos Aires: Sigal.
» Fruchter, N. (1945). *Di geshikhte fun Argentine.* Buenos Aires: [s.e.].
» Heller, B. y Y. Roze. (1940). *Ershte Bletlekh. Ilustrirter alef-beys [Primeras páginas. Abecedario ilustrado]* (4ª ed.). Buenos Aires: Kaplansky.
» Instytut ievreiskoi proletarskoi kultury [Instituto de Cultura Judía Proletaria]. 1932. *Di sovetishe yidishe ortografye*. Járkov: Melukhe-farlag far di natsionale minderhaytn fun us"rr [Editorial estatal para las minorías nacionales de la U.R.S.S.]
» Tkach, A. (1958). *Erets-yisroel geografye far shul un heym*. Buenos Aires: Alt-Nay.
» ---. (1959). *Kinderland. Farn 1tn un 2tn lernyor* (3ª ed.). Buenos Aires: Kaplansky.
» Tkach, A. y S. Czesler. 1955a. *Undzer hemshekh. Farn tsveytn lernyor / Proseguimos. Para el segundo grado.* Buenos Aires: Szmid y Eichenblat.
» ---. (1955b). *Undzer hemshekh. Farn dritn lernyor / Proseguimos. Para el tercer grado.* Buenos Aires: Szmid y Eichenblat.
» ---. *(*1953). *Undzer hemshekh*, *Khrestomatye far hekhere gradn onfang-shul un ershte klasn mitl-shul/ Proseguimos* (2ª ed.). Buenos Aires: Szmid y Eichenblat.
» ---. (1958). *Undzer hemshekh*, *Khrestomnatye far eltere gradn onfangshul un ershte klasn mitl-shul / Proseguimos* (3ª ed.). Buenos Aires: Szmid y Eichenblat.
» Winocur, I.L. y M. Konstantinovsky. 1931. *Diccionario español-idish/ Idish-shpanish verter-bukh*. Buenos Aires: Kaplansky.
» YIVO (=Instituo Científico Ídish). (1930). *Der aynhaytlekher Yidisher oysleyg. Materialn un proyektn tsu der ortografisher konferents fun YIVO. Ershte zamlung*. Vilna: YIVO.
» ---. (1935). *Oysleyg-takones fun yidish*. Vilna: YIVO.

ISBN 978-987-4019-61-5

FLUCTUACIONES EN LA CARACTERIZACIÓN DE LA JP EN EL DISCURSO DE CRISTINA FERNÁNDEZ

FLAX, Rocío / Universidad de Buenos Aires – Conicet

Área: Análisis del Discurso

» *Palabras clave: representaciones sociales, discurso político, identidad*

Resumen

En este trabajo me propongo analizar las representaciones sociales en torno a la juventud militante que construye la Presidenta Cristina Fernández en su discurso del 14 de septiembre de 2010 en el Luna Park, organizado por la JP.

En un trabajo anterior (Flax 2012) se mostró como la Presidenta construye diferentes "nosotros" que en algunos casos incluye y en otros excluye a la juventud militante:

1) Nosotros (Cristina Fernández – Néstor Kirchner)

2) Nosotros (Militantes años '70)

3) Nosotros (El gobierno)

4) Nosotros (todos los presentes en el acto – todos los militantes kirchneristas)

Para el segundo y tercer nosotros, existe un "ustedes" que engloba a llamada "Generación del Bicentenario". En este trabajo se analiza la construcción de la juventud militante a partir de dos categorías que aparecen en el discurso de la presidenta: 1) los compañeros y 2) los chicos. Ambos se refieren al público del acto constituido en su mayoría por diferentes corrientes de la JP y, por tanto, suponen dos formas diferentes de caracterizar a los mismos actores sociales. En el primer caso, se busca la inclusión de los jóvenes y Cristina dentro de un mismo grupo, donde predominan las relaciones de igualdad. En el segundo, existe una asimetría, que se construye desde el lugar del poder, pero en sentido generacional, activando las representaciones vinculadas con la herencia y, en particular, dentro de la doctrina peronista, el trasvasamiento generacional.

El presente análisis se inscribe dentro del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 2003, 2005) y utiliza las herramientas de la Lingüística Sistémico Funcional, en particular el análisis del sistema de transactividad (Fowler *et al.* 1983, Hodge & Kress 1979), el sistema de modo (Halliday 1982) y la valoración (Martin & White 2005).

1. Introducción

La presente comunicación se enmarca en un proyecto de investigación que tiene por objetivo principal el análisis de los mecanismos discursivos utilizados por el ex presidente Néstor Kirchner, la actual presidenta Cristina Fernández y los miembros de la agrupación La Cámpora para construir la identidad política del joven militante peronista. Para ello, se busca establecer los diferentes roles –y las acciones y atribuciones que esos roles suponen- que los actores políticos le asignan a La Cámpora

ISBN 978-987-4019-61-5

en tanto actor político-social. También se examina la construcción discursiva de la subjetividad de la *juventud* dentro de esta agrupación.

En este trabajo me propongo analizar las representaciones sociales entorno a la juventud militante que construye la Presidenta Cristina Fernández en su discurso del 14 de septiembre de 2010 en un acto en el Luna Park organizado por la Juventud Peronista (JP).

En un trabajo anterior (Flax 2012) se mostró como la Presidenta construye diferentes "nosotros" que, en algunos casos, incluyen y, en otros, excluyen a la juventud militante:

1. Nosotros (Cristina Fernández – Néstor Kirchner)

2. Nosotros (Militantes años '70)

3. Nosotros (El gobierno)

4. Nosotros (todos los presentes en el acto – todos los militantes kirchneristas)

Para el segundo y tercer nosotros, existe un "ustedes" que engloba a llamada "Generación del Bicentenario". En esta oportunidad, se analiza la construcción de la juventud militante a partir de tres vocativos que aparecen en el discurso de la Presidenta: 1) compañeros, 2) chicos y 3) hermano. Todos se refieren al público del acto, constituido en su mayoría por diferentes corrientes de la JP y, por lo tanto, suponen formas diferentes de caracterizar a los mismos actores sociales. En el primero, se busca la inclusión de los jóvenes y Cristina dentro de un mismo grupo, donde predominan las relaciones de igualdad. En el segundo, existe una asimetría que se construye desde el lugar del poder, pero en un sentido generacional, activando las representaciones vinculadas con el legado y la herencia, que dentro del interdiscurso peronista se relacionan con el trasvasamiento generacional que planteaba Perón en los años '70. Por último, veremos que el tercer caso posee una función más compleja que combina los lazos sociales solidarios con los lazos de parentesco pero, a diferencia del caso anterior, a partir de la horizontalidad.

El presente análisis se inscribe dentro del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 2003, 2005) y utiliza las herramientas de la Lingüística Sistémico Funcional, en particular el análisis del sistema de transactividad[1] (Fowler *et al.* 1983, Hodge & Kress 1979) y el sistema de modo[2] (Halliday 1982).

2. El discurso

Este discurso fue pronunciado por la Presidenta Cristina Fernández en el marco de un acto organizado por diferentes corrientes de la JP. El orador principal debía ser Néstor Kirchner, pero por un problema coronario le cedió el puesto a su esposa.

> Si consideramos primero la estructura del discurso, vemos que luego de una breve introducción Cristina Fernández expresa: "Verlos a ustedes. Verlos a ustedes me hace recordar parte parte de la historia de mi propia vida y también la de nuestro país." (15-18). Este enunciado le permite arrancar con una comparación entre las condiciones de la juventud actual y la de su generación (Cláusulas 12- 43). Luego, pasa a realizar un recorrido histórico que, mezclando temporalidades, abarca desde los primeros gobiernos de Perón hasta el gobierno Kirchnerista (Cláusulas 44-153). Este fragmento histórico se mezcla con otros dos tipos de enunciados: 1) los evaluativos y 2) aquellos que poseen una modalidad deóntica. Estos últimos les indican a sus interlocutores qué es correcto hacer.

1. Este sistema clasifica los términos de un texto –en cada cláusula- en categorías de procesos y de participantes, para luego dar cuenta de la distribución de los participantes según posean o no agentividad y según los procesos a los que son asociados.
2. El sistema de modo toma en consideración la modalidad de la cláusula, el sujeto gramatical, el elemento finito (compuesto por la flexión verbal y la polaridad, ya sea positiva o negativa) y los adjuntos modales que representan matices deónticos, volitivos, epistémicos, etc.

ISBN 978-987-4019-61-5

Tradicionalmente, en todas las sociedades, tanto orientales como occidentales, el mayor es fuente de experiencia y sabiduría (Mead 1928, 1970). Es por esto que la edad es considerada como uno de los factores que determinan las asimetrías en la dimensión interpersonal del poder (Poynton 1990, Martin & White 2005).

En este sentido, la utilización de evaluativos y deónticos no se justifica sólo por el rol de líder de la Presidenta, sino por el público al cual le habla: diferentes facciones de la Juventud Peronista. Así, Fernández se encuentra autorizada para mostrar cuál es el camino correcto a seguir y qué es lo que los jóvenes deben hacer. Efectivamente, a lo largo de todo el discurso, algunos de los enunciados que poseen modalidad deóntica constituyen, no ya directrices generales para el movimiento kirchnerista, sino órdenes sobre las acciones concretas que la juventud tiene que realizar. Estos enunciados están construidos ya sea a través de la modalidad deóntica explicita ("deben", "tienen que"), a través de imperativos, u otras formas de marcar ordenes, como los infinitivos ("¡a levantar esa consigna fuerte, a levantar esa consigna fuerte!" 440-441[3]).

Luego del recorrido histórico, el discurso se vuelve hacia el presente para evaluar la situación actual (165-444). Esto sirve de excusa para recordar las medidas más populares tomadas por el gobierno como la ley de medios, la asignación universal por hijo, la estatización de los fondos de las AFJP, etc. También sirve para volver a marcar el deber ser, ahora a través de las cosas que falta realizar. Al indicar lo que falta hacer, vuelve a introducir fragmentos deónticos dirigidos a los jóvenes que señalan la forma en que ellos deben actuar dentro del modelo político propuesto. Aquí se hace referencia a la oposición, representada como aquel colectivo que puso, y sigue poniendo, obstáculos a las medidas del gobierno o como aquel que ataca al oficialismo (representados como el único colectivo comprometido con la mejora del país).

Más adelante, hay una convocatoria explícita a la juventud. A partir de la cláusula 445, hay una transición que une los dos temas anteriores (pasado y presente argentino) con el rol de la juventud. Una vez más, nos encontramos con la modalidad deóntica: "pero cuando uno tiene la oportunidad de poder estudiar, cuando uno tiene la oportunidad de poder acceder a una universidad pública nacional y gratuita, cuando uno tiene la posibilidad de expresarse con libertad, tiene también la obligación de comprometerse profundamente con la patria y con los que menos tienen, a los que todavía hay que llegar[4]" (452-461). Ese uso impersonal del *uno* (Lavandera 1984, 1985) que, al generalizar la referencia, mitiga la orden por no especificar quiénes deben comportarse de la forma prescripta, se carga de sentido en la cláusula siguiente: "Yo los convoco. Yo los convoco a los jóvenes de los movimientos sociales, de las organizaciones sindicales, de las juventudes universitarias, de las juventudes territoriales, a todos, a transformarse en un multitudinario colectivo" (462-464). Una vez más, vuelve a dirigirse a la juventud para marcar lo que deben hacer, a través del infinitivo, el modo subjuntivo y la modalidad deóntica[5]. Estas directivas son lo que predomina en el fragmento. Al igual que en la sección anterior, se intercalan medidas tomadas por el gobierno, en este caso a favor de la juventud, como las becas universitarias del Bicentenario. Aquí también hay una amplia utilización de la modalidad volitiva (a través del uso del subjuntivo), que marca lo que Fernández espera ver en el futuro. Por supuesto, es otra forma de marcar lo que quiere que la juventud haga:

> Yo voy a ser. Yo voy a ser definitivamente feliz el día que pueda volver a ver a millones de jóvenes con sus banderas desplegadas, con sus cánticos, sin violencia (509-511).

> Cuando vea millones de jóvenes que estudian, que trabajan, pero al mismo tiempo se comprometen y eligen un objetivo de vida (522-526).

3. Los números entre paréntesis que aparecen a lo largo del trabajo corresponden al número de cláusulas. Realizamos la segmentación de acuerdo a la definición de *cláusula* de Halliday (1982).
4. Este fragmento se retoma más adelante para un análisis más completo.
5. Yo los convoco. Yo los convoco a los jóvenes de los movimientos sociales, de las organizaciones sindicales, de las juventudes universitarias, de las juventudes territoriales, a todos, a transformarse en un multitudinario colectivo que recorra el país, que vaya ahí donde se necesita una mano, una ayuda solidaria. Es el mejor testimonio que podemos dar de nuestro compromiso con el prójimo y con la historia, eso fue humildemente lo que intentamos hacer cuando éramos mucho más jóvenes. Hoy, hoy esta maravillosa movilización no es casualidad, lo dijo el Cuervo, no, es para ustedes, yo ya fui, hermano, es para ustedes, ustedes son el futuro hermano, ustedes tienen que agarrar las banderas y llevarlas adelante, ponerse para saber que cada lugar que no ocupa el compañero que tiene objetivos, que cada lugar donde no está la compañera que quiere tender la mano solidaria al otro, es posible que lo ocupe alguno que solamente le importa su destino personal. (462-488)

ISBN 978-987-4019-61-5

El discurso se cierra planteando la necesidad de crear nuevas utopías para comprometer a las nuevas generaciones. Por último, se cierra con reiterados agradecimientos y una enumeración de los distintos sectores que se encuentran incluidos en el proyecto kirchnerista.

3. La construcción de la Juventud Peronista del Bicentenario

Así es como bautiza a los jóvenes militantes y lo aclara en su discurso: "Frente a ustedes, a la que denomino, a la que denomino 'Juventud Peronista del Bicentenario'" (44-45). Este colectivo es su interlocutor primario, son los que organizaron y asistieron al acto. El resto puede acceder al discurso a través de los medios de comunicación en forma parcial o total. Sin embargo, en principio, se pueden encontrar casos donde se dirige a su partido político, a la clase media y a los argentinos:

> y cuando hablo de nosotros aquí, hablo de los argentinos (91-92).
>
> Pero como cuadros políticos, tenemos la obligación de analizar la historia en su exacta dimensión (141-142).
>
> A nosotros, a nosotros, a nosotros cuando alguien nos pregunta algo nos interrogan, a ellos los escuchan, pero no importa, esto nos hace muy bien porque nos hace ejercitarnos como cuadros en la dialéctica y en la discusión (253-259).
>
> y acá les quiero hablar a nosotros mismos, a esta clase media tan volátil, a esta clase media como yo, universitaria, a esta clase media (159).

No obstante, estos supuestos interlocutores diferenciados constituyen formas de ir caracterizando a la juventud militante, ya que son ellos los destinatarios del mensaje y a quienes corresponde identificar como parte del *nosotros* inclusivo. En efecto, forman parte del colectivo de los argentinos, pero también son cuadros dentro de un partido. En la última cita, la emisora del discurso se identifica con sus destinatarios por formar parte de la clase media y, además, universitaria. Esto se encuentra en consonancia con otro fragmento del discurso donde queda claro que la juventud peronista que está presente en el acto no corresponde al sector sindical: "si nosotros hubiéramos podido sentarnos junto a los jóvenes de la Juventud Sindical, como ustedes se sientan ahora" (41-42).

Consideremos los siguientes enunciados:

> Otra cosa que tampoco muchas veces se ha entendido en la República Argentina es que no solamente nos hemos equivocado los jóvenes o la clase media (583-584).
>
> Por eso digo que los envidio mucho pero esto también les crea muchas responsabilidades, nosotros tuvimos que abrirnos como podíamos, a los codazos, o como podíamos porque no había libertades, pero cuando uno tiene la oportunidad de poder estudiar, cuando uno tiene la oportunidad de poder acceder a una universidad pública nacional y gratuita, cuando uno tiene la posibilidad de expresarse con libertad, tiene también la obligación de comprometerse profundamente con la patria y con los que menos tienen (445-460).

En el primer fragmento el *nosotros* que une a la emisora con sus destinatarios está caracterizado como joven (ahora o en los años 70) o como de clase media. En el segundo, la diferencia entre *nosotros*/*uno* es generacional. Gramaticalmente se realiza a través de la oposición pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto del indicativo referido al *nosotros* y presente del indicativo referido a *uno*. El *nosotros* está constituido por la Juventud Peronista de los '70 y el *uno* se carga de sentido a través del *ustedes* que aparece implicado en "los envidio mucho". Cristina Fernández se postula como referente de la generación del '70 ("Yo formé parte de la juventud maravillosa, de esa juventud que no tuvo la oportunidad" 76-77) que viene a hablar, a aconsejar a la nueva juventud. En efecto, no hubo otro grupo de jóvenes dentro peronismo hasta la actualidad. La Presidenta es explícita en esto: luego

ISBN 978-987-4019-61-5

del 76, lo únicos jóvenes que se sumaron a la política fueron los de la Unión Cívica Radical: "Después vino el advenimiento de la democracia y también [vino] la incorporación de miles de jóvenes a otro partido y a otro movimiento que no era el nuestro" (132-134).

A pesar de esta caracterización, donde parece excluir a la juventud sindical, esta es incluida a la hora de convocar a los jóvenes a la militancia política. Recordemos el fragmento en cuestión: "Yo los convoco. Yo los convoco a los jóvenes de los movimientos sociales, de las organizaciones sindicales, de las juventudes universitarias, de las juventudes territoriales, a todos, a transformarse en un multitudinario colectivo que recorra el país, que vaya ahí donde se necesita una mano, una ayuda solidaria." (462-467).

Su enumeración abarca, exceptuando a las organizaciones sindicales, al abanico de procedencias de los miembros de la organización juvenil con más impacto público en los últimos años, La Cámpora. Según la periodista Laura Di Marco (2012: 40-43) esta agrupación está compuesta por tres vertientes:

> 1) Jóvenes hijos de desaparecidos pertenecientes a agrupaciones de derechos humanos, sobre todo de H.I.J.O.S, que el kirchnerismo irá cooptando al principio de su gobierno.
>
> 2) Dirigentes universitarios surgidos en la década del noventa en la UBA. Se trata de líderes de agrupaciones de izquierda independiente, que se convirtieron en cuadros técnico-profesionales dentro del gobierno.
>
> 3) Militantes tradicionales y contestatarios de movimientos sociales o de política tradicional. Es el caso del secretario general de la agrupación, Andrés Larroque, quien en los 90 militaba en villas y luego, en 2001, lo haría en el Movimiento Barrial 19 de diciembre.

Además, algunos miembros de la agrupación, como es el caso de José Ottavis, provienen del peronismo tradicional y se dedican a la militancia territorial en la provincia de Buenos Aires.

A continuación analizaremos los fragmentos del discurso de Cristina Fernández donde aparecen las invocaciones a los asistentes al acto, es decir, a los jóvenes. Como dijimos anteriormente, los vocativos utilizados son tres: 1) compañeros (y compañeras), 2) chicos y 3) hermano. Según estudios referidos a las formulas de tratamiento (Rigatuso 1992, 1994), los vocativos se emplean con mayor frecuencia en dos usos distintos. Por un lado, reforzando la estructura del discurso, sus apariciones suelen darse en el saludo y la despedida. Por el otro, se lo utiliza como una expresión de intensidad, por ejemplo cuando se busca persuadir al interlocutor de aceptar alguna petición.

4. Los Compañeros

> 1) Gracias, muchas gracias compañeros y compañeras (6-7).

Este fragmento no permite caracterizar demasiado a los destinatarios del mensaje. Lo único que se puede decir al respecto es que se trata de un proceso de conducta[6] (agradecer) que realiza Cristina Fernández (actuante) y que recae sobre los jóvenes (alcance) considerados como iguales dentro del partido político que comparten.

> 2) Compañeros y compañeras, quisiera, quisiera poder contarles de la mejor manera, lo que siento en este momento. Verlos a ustedes. Verlos a ustedes me hace recordar parte parte de la historia de mi propia vida y también la de nuestro país. Déjenme decirles. Déjenme decirles que siento una sana envidia por todos ustedes. Pero no por lo que seguramente alguno mañana va a decir 'ah claro, querría tener 20 años, por eso se hace la nena'. No, qué va. ¿Saben por qué les tengo envidia? ¿Saben por

6. Según la teoría sistémico funciona (Halliday, 1982) existen seis clases de procesos verbales, cada una con sus respectivos papeles temáticos inherentes. Los tipos de procesos son: material, mental, verbal, de conducta, relacional y existencial.

ISBN 978-987-4019-61-5

qué les tengo envidia? Porque cuando yo fui joven como ustedes, cuando junto a miles y millones de argentinos apostábamos a un país diferente, no tuvimos la suerte que tienen ustedes hoy de vivir en un país con todas las libertades (12-34).

Cuadro 1

Cl.	Texto	Sujeto	Modalidad	Elemento finito			Adjuntos modales
				+/-	Tpo	Modo	
12	Compañeros y compañeras, quisiera	(Yo)	Decl	+	Pret	Subj	
13	quisiera poder contarles de la mejor manera,	(Yo)	Decl	+	Pres	X	Quisiera poder
14	lo que siento en este momento.	(Yo)	Decl	+	Pres	Ind	
15	Verlos a ustedes	(Yo)	Decl	+	Pres	X	
16	Verlos a ustedes	(Yo)	Decl	+	Pres	X	
17	me hace	(Verlos a ustedes)	Decl	+	Pres	Ind	
18	recordar parte parte de la historia de mi propia vida y también la de nuestro país.	(Yo)	Decl	+	Pres	X	
19	Déjenme decirles	(Ustedes) (Yo)	Decl Decl	+ +	Pres Pres	Imp X	
20	Déjenme decirles	(Ustedes) (Yo)	Decl Decl	+ +	Pres Pres	Imp X	
21	que siento una sana envidia por todos ustedes.	(Yo)	Decl	+	Pres	Ind	
22	Pero no [siento…] por	(Yo)	Decl	-	(Pres)	(Ind)	
23	lo que seguramente alguno mañana va a decir	Alguno	Decl	+	Fut	Ind	
24	“ah claro, querría tener 20 años,	(CFK)	Decl	+	Cond	Ind	
25	por eso se hace la nena”.	(CFK)	Decl	+	Pres	Ind	
26	No,	X	Decl	-	X	X	
27	qué va.	X	Excl	+	Pres	Ind	
28	¿Saben por qué les tengo envidia?	(Yo)	Int	+	Pres	Ind	Saben
29	¿Saben por qué les tengo envidia?	(Yo)	Int	+	Pres	Ind	Saben
30	Porque cuando yo fui joven como ustedes,	Yo	Decl	+	Pret	Ind	
31	cuando junto a miles y millones de argentinos apostábamos a un país diferente,	(Nosotros)	Decl	+	Pret	Ind	
32	no tuvimos la suerte	(Nosotros)	Decl	-	Pret	Ind	
33	que tienen ustedes hoy de	Ustedes	Decl	+	Pres	Ind	
34	vivir en un país con todas las libertades.	(Ustedes)	Decl	+	Pres	X	

Como se puede observar a partir del análisis del sistema de modo, la mayor parte de los sujetos están constituidos por la primera persona del singular y se encuentran en modo indicativo, con excepción de la cláusula 12 que expresa deseo. Los casos en los que aparece el *ustedes* poseen distintos matices de modalidad. Así las primeras dos apariciones están en imperativo, las dos siguientes están marcadas por la modalidad epistémica que, sumado a la forma interrogativa, supone que los jóvenes no saben y que Cristina Fernández, quien posee mayor conocimiento, les va a informar. En efecto, la Presidenta pregunta y luego explica. Esta explicación realiza un movimiento que aparece en otros

ISBN 978-987-4019-61-5

discursos suyos (Flax 2012): los análoga con la generación del '70, pero marcando la mejora en las condiciones históricas objetivas. Luego, el *ustedes* aparece otras dos veces (una con indicativo y la otra con infinitivo) para oponerse a un *nosotros* que reitera el contrapunto generacional.[7]

Al homologar su propia historia con la del país, Fernández vuelve a habilitar su rol actual de dirigente de la juventud, basándose en su experiencia pasada. Los procesos que se adjudica son verbales (contar, decir) o mentales (ver, recordar), en coincidencia con la imagen que quiere construir de ella: porque vio y ve, tiene posibilitada la palabra. En resumen, a pesar del vocativo elegido, en este fragmento, prima la diferencia de poder entre hablante y destinatarios justificada por un mayor conocimiento y una mayor experiencia.

> 3) Y también debemos decir compañeros y compañeras, con mucho respeto y sin ánimo de armar polémica, pero que no nos vengan a dar lecciones de democracia e instituciones porque nosotros nunca subimos con ningún partido político proscrito en el país, jamás fuimos gobierno con proscripciones políticas, jamás. Cuando nos tocó perder, nos tocó perder en buena ley, compitiendo libre y democráticamente (120-129).

Cuadro 2

Cl.	Texto	Sujeto	Modalidad	Elemento finito			Adjuntos modales
				+/-	Tpo	Modo	
120	Y también debemos decir compañeros y compañeras, con mucho respeto y sin ánimo de	(Nosotros)	Decl	+	Pres	X	Debemos
121	armar polémica,	(Nosotros)	Decl	+	Pres	X	
122	pero que no nos vengan a dar lecciones de democracia e instituciones	(Ellos)	Decl	+	Pres	X	No vengan
123	porque nosotros nunca subimos con ningún partido político proscrito en el país,	Nosotros	Decl	-	Pret	Ind	Nunca
124	jamás fuimos gobierno con proscripciones políticas, jamás.	(Nosotros)	Decl	-	Pret	Ind	Jamás
125	Cuando nos tocó	X	Decl	+	Pret	Ind	
126	perder,	(Nosotros)	Decl	+	Pres	X	
127	nos tocó	X	Decl	+	Pret	Ind	
128	perder en buena ley,	(Nosotros)	Decl	+	Pres	X	
129	compitiendo libre y democráticamente.	(Nosotros)	Decl	+	X	X	

A diferencia del fragmento anterior, aquí *compañeros y compañeras* sí marca un vínculo de igualdad, son compañeros porque se encuentran dentro del mismo colectivo de identificación, son todos cuadros del peronismo. Esto se realiza gramaticalmente a partir del *nosotros* que predomina en el fragmento y que hace referencia a los peronistas. En efecto, todos los sujetos corresponden a *nosotros*, salvo un *ellos* que se refiere inespecíficamente a otros partidos políticos. Si nos remitimos al contexto histórico, debe suponerse que se trata de los miembros de la UCR que sí ganaron elecciones habiendo un partido proscripto: el justicialismo. Aquí aparece una sola vez la modalidad deóntica, predominando los procesos no modalizados en pretérito del indicativo (se relata un hecho histórico). El contrapunto con la UCR se intensifica a través del uso de los reforzadores: jamás y nunca.

> 4) Y nos habremos equivocado, claro que sí, pero acuérdense, no nos critican por las equivocaciones, nos critican por los aciertos, por las buenas políticas, por la equidad, por la igualdad, porque no haya más impunidad en la República Argentina, por eso nos critican compañeros, y si es por eso que sigan criticando, que sigan criticando. Tenemos espaldas para aguantar, tenemos espaldas para aguantar, no lo hacemos porque nos creamos heroínas o demasiado fuertes, al contrario, es la voluntad

7. Además de las personas que representa al emisor y el destinatario (yo-nosotros-ustedes), en el fragmento aparece una ocurrencia indefinida de "alguno", agente que propagaría una imagen negativa de la Presidenta. Esto hace pensar, junto con el adverbio "mañana", que puede referir a los medios de comunicación que cubren el evento.

ISBN 978-987-4019-61-5

inquebrantable de saber que tenemos un compromiso con nuestra propia historia y con el país, un país que ha sido demasiado castigado (397-415).

Cuadro 3

Cl.	Texto	Sujeto	Modalidad	Elemento finito			Adjuntos modales
				+/-	Tpo	Modo	
397	Y nos habremos equivocado,	(Nosotros)	Decl	+	Pret	Ind	
398	claro que sí,	X	Decl	+	X	X	Claro
399	pero acuérdense,	(Ustedes)	Decl	+	Pres	Imp	
400	no nos critican por las equivocaciones,	(Ellos)	Decl	-	Pres	Ind	
401	nos critican por los aciertos, por las buenas políticas, por la equidad, por la igualdad,	(Ellos)	Decl	+	Pres	Ind	
402	porque no haya más impunidad en la República Argentina,	X	Decl	+	Pres	Subj	
403	por eso nos critican compañeros,	(Ellos)	Decl	+	Pres	Ind	
404	y si es por eso	(¿La crítica?)	Decl	+	Pres	Ind	
405	que sigan criticando,	(Ellos)	Decl	+	X	X	Sigan
406	que sigan criticando.	(Ellos)	Decl	+	X	X	Sigan
407	Tenemos espaldas	(Nosotros)	Decl	+	Pres	Ind	
408	para aguantar,	(Nosotros)	Decl	+	Pres	X	
409	Tenemos espaldas	(Nosotros)	Decl	+	Pres	Ind	
410	para aguantar,	(Nosotros)	Decl	+	Pres	X	
411	no lo hacemos	(Nosotros)	Decl	-	Pres	Ind	
412	porque nos creamos heroínas o demasiado fuertes,	(Nosotros)	Decl	+	Pres	Subj	
413	al contrario, es la voluntad inquebrantable de	(Esto)	Decl	+	Pres	Ind	
414	saber que tenemos un compromiso con nuestra propia historia y con el país, un país	(Nosotros)	Decl	+	Pres	Ind	Saber
415	que ha sido demasiado castigado.	(Un país)	Decl	+	Pret	Ind	

En este ejemplo, al igual que en el anterior, los compañeros forman parte, junto con Cristina Fernández, de una agrupación política y son ellos en su conjunto los que son criticados y los que tienen la voluntad inquebrantable de soportar esas críticas. Aquí, los sujetos varían entre *nosotros* y *ellos*, y solo aparece un *ustedes* que los interpela a recordar (Fernández, en cambio, ya recuerda), pero que no los excluye del colectivo de identificación. A diferencia del fragmento anterior, aquí predomina el presente. Si recordamos la estructura del discurso, la parte histórica dejó paso a la enumeración de los logros del gobierno y los ataques de la oposición. En la mayoría del discurso, los sujetos gramaticales coinciden con el agente que realiza las acciones o la entidad relacionante (sujeto lógico). Así, en este fragmento, los participantes activos son *nosotros* y *ellos*. Sin embargo, *ellos* se encuentra asociado con procesos verbales como "criticar" mientras que *nosotros* con procesos de reacción (más pasivo, en algún punto) como "aguantar". El *nosotros* también aparece asociado a procesos relacionales posesivos (tener) y mentales (creer, acordarse). El único proceso al que Fernández le borra el papel temático activo es al que debería indicar al agente responsable de castigar al país.[8] Cabe destacar la aparición de la palabra "heroínas" en femenino, ya que si bien remite al *nosotros*, parece casi un corrimiento hacia *un* yo que representa a Cristina Fernández.

8. Otra lectura posible de este fragmento es que el *nosotros* excluya al interlocutor, refiriéndose sólo al gobierno. De cualquier forma, no aparece una oposición entre *nosotros/ustedes* y los asistentes al acto formarían parte del mismo colectivo de identificación, el kirchnerismo, a diferencia del *ellos*. Al formar parte del mismo proyecto, y ser la intención del discurso profundizar el compromiso de los militantes, las acciones se le pueden atribuir al peronismo kirchnerista en su totalidad y no solo a los miembros del gobierno.

ISBN 978-987-4019-61-5

5. Los chicos

1) Bájenlas chicos, bájenlas. Sean buenos. dale (8-11).

Aquí, volvemos al modo imperativo y subjuntivo. La orden y el deseo de que esa orden sea obedecida. Se puede observar un cambio en el registro: la orden sumada al "sean buenos" establece un vinculo asimétrico pero cercano, de afecto, casi maternal con los destinatarios del mensaje.

2) Surge inevitable, chicos. Surge inevitable -porque estamos hablando aquí y vengo a hablar también como testigo de época-, surge inevitable comparar cuando uno le habla a la juventud de hoy de la Argentina de hoy, de esta Argentina de hoy, surge inevitable repasar y repensar qué es lo que hicimos en estos años. Yo formé parte de la juventud maravillosa, de esa juventud que no tuvo la oportunidad que hoy tenemos aquí, forme parte de esa juventud que fue masacrada durante la dictadura más terrible de la que se tenga memoria, y si se me permite, la dictadura que vino a terminar, realmente, con el modelo industrial y de generación de trabajo (64-83).

Cuadro 4

Cl.	Texto	Sujeto	Modalidad	Elemento finito			Adjuntos modales
				+/-	Tpo	Modo	
64	surge inevitable, chicos	(Comparar)	Decl	+	Pres	Ind	
65	surge inevitable	(Comparar)	Decl	+	Pres	Ind	
66	-porque estamos hablando aquí	(Nosotros)	Decl	+	Pres	Ind	
67	y vengo a hablar también como testigo de época-,	(Yo)	Decl	+	Pres	X	Vengo a
68	surge inevitable	(Comparar)	Decl	+	Pres	Ind	
69	comparar	(Yo)	Decl	+	Pres	X	
70	cuando uno le habla a la juventud de hoy de la Argentina de hoy, de esta Argentina de hoy,	Uno	Decl	+	Pres	Ind	
71	surge inevitable	(Repasar)	Decl	+	Pres	Ind	
72	repasar	(Yo)	Decl	+	Pres	X	
73	y repensar	(Yo)	Decl	+	Pres	X	
74	qué es	(Lo que…)	Decl	+	Pres	Ind	
75	lo que hicimos en estos años.	(Nosotros)	Decl	+	Pret	Ind	
76	Yo formé parte de la juventud maravillosa, de esa juventud	Yo	Decl	+	Pret	Ind	
77	que no tuvo la oportunidad	(La juventud maravillosa)	Decl	-	Pret	Ind	
78	que hoy tenemos aquí,	(Nosotros)	Decl	+	Pres	Ind	
79	<formé parte> de esa juventud	(Yo)	Decl	+	(Pret)	(Ind)	
80	que fue masacrada durante la dictadura más terrible de	Esa juventud	Decl	+	Pret	Ind	
81	la que se tenga memoria,	X	Decl	+	Pres	Subj	
82	y si se me permite,	X	Decl	+	Pres	Ind	
83	la dictadura que vino a terminar, realmente, con el modelo industrial y de generación de trabajo.	(La dictadura)	Decl	+	Pres	X	Vino a

Aquí, *chicos* se refuerza con el sintagma "testigo de época" que marca la diferencia generacional entre ambos, hablante y destinatarios. El contrapunto también está presente en "uno que le habla a la juventud", siendo ese *uno* la propia Presidenta que se autoproclama como miembro de la Juventud

ISBN 978-987-4019-61-5

Maravillosa, como fue denominada la JP por Perón[9]. Los tiempos fluctúan entre el pasado y el presente del indicativo justamente porque se habla de ambas temporalidades: los años '70 y la actualidad. Esta diferencia de los tiempos gramaticales se refuerza, cuando se utilizan los mismos procesos asociados a las mismas metas con la única diferencia de los poseedores y la polaridad (negativa o positiva):

Cuadro 5

Cláusula	Poseedor	Proceso Relacional	Poseido	Circunstancias
77	Esa juventud	No tuvo	La oportunidad	
78	(Nosotros)	Tenemos	(La oportunidad)	Hoy - Aquí

Tres veces se repite el sintagma "surge inevitable" y lo que se postula como inevitable no es otra cosa que la comparación entre ambas épocas. El proceso mental *comparar* no aparece ligado a un agente que posee la voluntad o la responsabilidad de realizar la comparación, sino que a través de un proceso relacional se lo objetiva e independiza. Es la evidencia histórica misma la que parece establecer la comparación entre las dos temporalidades, aunque siempre esté presente la alusión a las diferencias de contexto a favor de la generación actual. Por último, se vuelven a seleccionar procesos verbales (hablar) y mentales (pensar y comparar).

6. Hermano

> Hoy, hoy esta maravillosa movilización no es casualidad, lo dijo el Cuervo, no, es para ustedes, yo ya fui, hermano, es para ustedes, ustedes son el futuro hermano, ustedes tienen que agarrar las banderas y llevarlas adelante (473-481).

Cuadro 6

Cl.	Texto	Sujeto	Modalidad	Elemento finito			Adjuntos modales
				+/-	Tpo	Modo	
473	Hoy, hoy esta maravillosa movilización no es casualidad,	Esta maravillosa movilización	Decl	-	Pres	Ind	
474	lo dijo el Cuervo,	El Cuervo	Decl	+	Pret	Ind	
475	no,	X	Decl	-	X	X	
476	es para ustedes,	(Esta maravillosa movilización)	Decl	+	Pres	Ind	
477	yo ya fui, hermano,	Yo	Decl	+	Pret	Ind	
478	es para ustedes,	(Esta maravillosa movilización)	Decl	+	Pres	Ind	
479	ustedes son el futuro hermano,	Ustedes	Decl	+	Pres	Ind	
480	ustedes tienen que agarrar las banderas	Ustedes	Decl	+	Pres	X	Tienen que
481	y llevarlas adelante,	(Ustedes)	Decl	+	Pres	X	(Tienen que)

Según Elizabeth Rigatuso, la formula de tratamiento familiar "hermano" extiende, en la actualidad, su uso a otros casos: 1) Entre conocidos, se utiliza como tratamiento de amistad en relaciones sociales solidarias y cercanas; 2) en negaciones enfáticas; 3) en saludos enfáticos; 4) en conversaciones espontaneas, se lo utiliza integrando expresiones evaluativas de conclusiones parciales; 5) en medios periodísticos radiales y televisivos, donde se escucha, en boca de locutores y periodistas para sus colegas varones y 6) en el tratamiento de amabilidad y cortesía entre desconocidos, especialmente en el ámbito comercial. En todos los casos registrados son los hombres los que utilizan este vocativo y este siempre es índice de solidaridad (Rigatuso 1994: 112-115). En sus estudios históricos, la autora

9. Este no es el único ejemplo del discurso en el que Fernández se remite a las palabras de Perón (utilización del interdiscurso peronista de los '70). Otra caso es el siguiente: "para un argentino no puede haber nada mejor que otro argentino" (439).

ISBN 978-987-4019-61-5

muestra que, ya a principios del siglo XX, la formula "hermano" se extendió hacia otras relaciones familiares con especial carga afectiva y, también, como tratamiento de amistad en relaciones simétricas y cercanas (Rigatuso 1992: 139-140).

Es decir que la Presidenta, haciendo uso de la jerga masculina, marca una relación amistosa, horizontal (sin diferencias etarias o de poder), de solidaridad y cercanía con su interlocutor. Su utilización como intensificador se ajusta al cuarto uso mencionado, aunque en este caso la supuesta espontaneidad es construida. Esto se halla en coincidencia con la utilización del apodo futbolero "Cuervo" en lugar del nombre del político, Andrés Larroque. En términos del *tenor*, se intenta producir un acercamiento basado en la igualdad de poder y la solidaridad de grupo, a través de un registro informal que comparte con sus interlocutores.

Con respecto al resto del fragmento, se reitera la oposición yo/tiempos pretéritos vs. ustedes/tiempo presente. Se cierra con modalidad deóntica, indicándoles a los jóvenes qué es lo que tienen que hacer (esto parece oponerse a la imagen de igualdad de poder que trasmite el vocativo).

7. Reflexiones finales

Cristina Fernández construye a sus interlocutores de la Juventud Peronista a partir de la inclusión o la exclusión. Así, forman parte del mismo grupo, en tanto cuadros del peronismo, particularmente del kirchnerismo. A su vez, del discurso se desprende algo más que iguala a la Presidenta con los jóvenes presentes en el acto: son miembros de la clase media y universitaria. En esta línea, se incluyen los vocativos "compañeros" y "hermano". Sin embargo, no puede dejar de hacer hincapié en las diferencias, ellos son jóvenes y pertenecen a otra generación. A esta generación la denomina "Juventud del Bicentenario" y esto le sirve para poder compararla con otra juventud cuya identidad cobró relevancia histórica, la "Juventud Maravillosa". Las identidades de ambas son similares, pero la situación histórica objetiva es diferente.

Esta comparación, considerada en el discurso como inevitable, le permite a Cristina ubicarse en el rol de mayor dentro de una comunidad compartida (Mead, 1928, 1970). Con la legitimación que le provee postularse como militante activa de la generación del '70, genera un vínculo basado en el mandato. Sin embargo, las órdenes no resultan agresivas ni autoritarias, a pesar de que la mayoría de ellas no se encuentran mitigadas (ordenes explicitas a través del imperativo y la modalidad deóntica) porque son dadas a los *chicos* (desde una posición casi maternal). Además, están mitigadas contextualmente por las alusiones a la envidia positiva y las muchas oportunidades que poseen las nuevas generaciones. Consideramos útil remitirnos a la definición de *tenor* propuesta por Martin (1992) y reformulada por White (2004) para explicar este fenómeno. En este sentido, las órdenes brindadas por Fernández a la juventud no atacan la imagen de esta última, en tanto se puede afirmar que si bien existe una gran diferencia de poder entre la Presidenta y sus interlocutores, entran en juego las variables del afecto y la solidaridad valorativa e ideológica.

Referencias bibliográficas

» Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Londres, Routledge.
» Fairclough, N. (2005). "Critical discourse analysis". En *Marges linguistiques*, Nº 9. París, M.L.M.S éditeur.
» Flax, R. (2012). "La Generación del Bicentenario en el discurso de Cristina Fernández", ponencia presentada en el *XIII Congreso De La Sociedad Argentina De Lingüística: Por El Conocimiento Y El Respeto De La Variación Lingüística*.
» Fowler, R., B. Hodge, G. Kress, y T. Trew. (1983). *Lenguaje y control*. México, Fondo de cultura económica.
» Goffman, E. (1993) [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
» Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México, FCE.
» Hodge, R. y G. Kress. (1979). *Language as Ideology*. Londres: Routledge & Kegan Paul Books.
» Lavandera, B. (1985). "Decir y Aludir: una propuesta metodológica". En *Revista Filología*, XX. 21-31.
» Lavandera, B. (1984). "Tensión entre lo impersonal y lo personal en la organización del discurso". En *Variación y significado:* Buenos Aires, Hachette.
» Martin, J. (1992). *English Text. System and Structure*. Amsterdam, John Benjamins.
» Martin, J. y P. White. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York, Palgrave Macmillan.

ISBN 978-987-4019-61-5

» Mead, M. (1961) [1928]. *Coming of age in Samoa*. London, Penguin Books.
» Mead, M. (1997) [1970]. *Cultura y Compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona, Gedisa
» Poynton, C. (1990). *Address and the Semiotics of Social Relations: a Systemic functional Account of Address Forms and Practices in Australian English*. PhD. Thesis. Department of Linguistics, University of Sydney.
» Rigatuso, E. (1992). *Lengua, historia y sociedad. Evolución de las formular de tratamiento en el español bonaerense*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
» Rigatuso, E. (1994). *Fórmulas de tratamiento y familia en el español bonaerense actual*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
» White, P. (2004). "The Language of attitude, arguability and interpersonal positioning". Disponible en http: //www.gramatics.com/appraisal/index.html

ISBN 978-987-4019-61-5

LA POSESIÓN INALIENABLE EN LOS ESQUEMAS NOMINALES CON PREPOSICIÓN DE

FUNES, María Soledad / Universidad de Buenos Aires - Conicet

Área: Lingüística Cognitiva

Palabras clave: preposición 'de', esquema nominal, posesión inalienable, Enfoque Cognitivo-Prototípico

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que tiene por objetivo principal el estudio del uso de la preposición *de* en el español de Buenos Aires. El trabajo se inscribe en el marco teórico del Enfoque Cognitivo-Prototípico (Lakoff 1987; Langacker 1987; 1991; Hopper 1988; Geeraerts 2007; entre otros). Se parte de los presupuestos teóricos de que la sintaxis está motivada por la semántica y la pragmática (el objetivo comunicativo, el contexto y la distribución de la información) y de que todo uso de una forma es significativo.

En consonancia con los presupuestos teóricos, se sostiene que la preposición *de* tiene significado y, junto con los nominales que conecta, conforma un esquema nominal con un significado determinado, producto de la contribución semántica de cada elemento. De este modo, el significado no es contextual ni exclusivo únicamente de la preposición sino de todo el esquema. En este sentido, se propone que los esquemas nominales con *de* constituyen una categoría radial, en tanto sus significados se relacionan por medio de atributos compartidos.

Como antecedentes del presente estudio, en Funes (2012a) se demostró que el significado prototípico de los esquemas nominales con *de* era el posesivo (ya que es el que acumula el mayor número de atributos en relación con el resto de los usos), y en un trabajo posterior, en Funes (2012b), se demostró que existía una tendencia al uso de esquemas de posesión abstracta (por sobre la concreta). La posesión es un continuum cuyos extremos son las relaciones atributivas y las de tenencia, pasando por las de dominio, que sería el significado de propiedad.

Considerando lo previamente expuesto, el objetivo del presente trabajo es profundizar la investigación iniciada en los estudios citados mediante el análisis de los ejemplos de 'posesión inalienable' y sus derivados. Se estudiará la manera en que se integran los significados de posesión inalienable con el resto de los significados posesivos en la categoría radial.

1. Breve estado de la cuestión sobre la posesión inalienable

En cuanto a las Gramáticas hispánicas, Gili Gaya denomina *pertenencia* a la posesión inalienable, es decir, a los objetos o atributos que están contenidos en una persona o cosa: *los árboles de este jardín*, *la autoridad del alcalde*, *el azul del cielo*, *el atrevimiento de Juan*. (1955: §190). Por su parte, Picallo y Rigau (1999: §15.2.3) dan como ejemplo de posesión inalienable la oración *Un vehículo de tres ruedas*, y argumentan que la prueba de reconocimiento de que se trata de un inalienable es la posibilidad de realizar una oración con el verbo *tener*: *Un vehículo que tiene tres ruedas*. No se observa una reflexión acerca del concepto o de la semántica de la inalienabilidad.

En otros estudios gramaticales, se encuentra un análisis más específico de la posesión, como por ejemplo el trabajo de Porto Dapena (1982), quien denomina la posesión inalienable como *pertenencia endocéntrica*, es decir, la relación establecida entre la persona y una de sus partes: un objeto forma parte de un conjunto o totalidad (*mi pelo, tus brazos*) (1982: 90).

Por su parte, Vaamonde (2011), en su tesis doctoral dedicada al estudio de las alternancias sintácticas de las estructuras posesivas, señala que los nombres inalienables son caracterizados de manera

ISBN 978-987-4019-61-5

general como aquellos cuyo significado implica la consideración de otra entidad, con la que se establece una relación de tipo poseedor-poseído. La posesión inalienable también se conoce como posesión inherente o posesión inseparable, frente a posesión adquirida o transferible. Kliffer (1987), por ejemplo, utiliza la denominación de "intrínsecamente relacional" para dar cuenta de los nombres que designan las partes del cuerpo, los seres de la familia o las partes de un todo inanimado (un auto, una vivienda, etc.), entidades que formarían para este autor el conjunto de lo inalienable.

En los estudios tipológicos también encontramos algunas reflexiones sobre la inalienabilidad. Por ejemplo, Seiler (1981) propone que la posesión es un continuum cuyos extremos son la posesión inherente (inalienable) y la posesión establecida (alienable). La posesión íntima se toma como punto de partida, y las relaciones menos íntimas de posesión se analizan como derivadas de la íntima.

Otros autores que realizaron varios estudios tipológicos sobre la inalienabilidad son Chappell y McGregor, sobre todo el trabajo de 1989, donde plantean que para ellos, la inalienabilidad cubre varios campos semánticos: partes del cuerpo, relaciones de parte-todo y relaciones de parentesco. También se usa para las partes de una entidad inanimada. Otros campos semánticos incluyen fluidos como la sangre, el sudor y las lágrimas, aspectos de la personalidad, emociones, formas de representación personal (alma, reputación, nombre); y conceptos como huellas digitales, sombra y fotos. En varias lenguas, los conceptos culturales importantes y los objetos de valor (ropa, hogar, incluso el lugar donde uno duerme) también pueden ser codificados por construcciones inalienables. La relación inalienable, entonces, es la idea de dos entidades relacionadas de forma de considerarse inseparables en un contexto particular. No significa que un elemento no pueda ser separado del otro, sino que designa una relación muy cercana entre las entidades.

El estudio tipológico de Heine (1997) también resulta interesante. Este autor clasifica las distintas ocurrencias de la posesión inalienable, en (a) posesión inalienable: el poseído es inseparable del poseedor; (b) posesión inalienable inanimada: el poseedor es inanimado e inseparable del poseedor (*las ramas del árbol*, *las ventanas de la casa*). Asimismo, señala que casos como *Los libros de la biblioteca* no serían inalienables sino 'posesión alienable inanimada', donde el poseedor es inanimado, pero el poseído es separable, de ahí que no se considere inalienable.

En cuanto a estudios tipológicos de habla hispana, es destacable el trabajo de Fernández Garay (2004), quien advierte que la posesión inalienable también se denomina inherente, íntima, inseparable u obligatoria; indica una relación permanente entre poseedor y poseído y señala una menor distancia conceptual entre el poseedor y el poseído. Los campos semánticos donde aparece son los siguientes: términos de parentesco; partes del cuerpo o partes de un todo; relaciones espaciales, como 'interior', 'arriba', etc.; estados físicos o mentales, como 'fuerza', 'miedo', etc.; nominalizaciones donde el poseído es un sustantivo verbal, como *su cantar*, *su dormir*, etc. (2004: 47)

Finalmente, dentro de los estudios cognitivistas, Langacker (1991: 170) plantea que la posesión inalienable (donde incluye las relaciones de parte-todo y las interpersonales) se construyen sobre el Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) de punto de referencia, donde una entidad funciona como punto de referencia para localizar a la otra.

Por su parte, Taylor (1995) señala que la posesión inalienable responde a la relación parte-todo: *Las manos de Juan*, *La cola del gato*, *La puerta del auto*, *La parte final de la obra*: desde lo más concreto (*manos*) con poseedor humano, hasta lo más abstracto (*final*) con poseedor también abstracto (*obra*), pasando por poseedor [-humano/+animado] (*gato*) y poseedor [-humano] (*auto*).

También desde el Cognitivismo, Velázquez Castillo (2000) sólo indica que la posesión inalienable denota una estrecha relación con nombres de partes del cuerpo.

Por último, Nieuwenhuijsen (2008) advierte que la posesión inalienable es ante todo una relación de parte-todo; indica objetos que no sólo pertenecen a la persona sino que son parte de ella, es decir que pertenecen a la *esfera personal* (Bally 1926: 68): objetos que se asocian de manera habitual, íntima u orgánica con una persona, que forman una parte integrante de ella (partes del cuerpo, la ropa y la familia, etc.).

2. Recapitulación

Las Gramáticas hispánicas no reflexionan acerca del concepto de posesión inalienable.

El resto de los estudios aquí citados se dividen en los que apelan a la relación parte-todo (Porto

ISBN 978-987-4019-61-5

Dapena, Langacker, Taylor), la relación de cercanía (Vaamonde, Chappell y McGregor, Heine –habla de insperabilidad– y Nieuwenhuijsen –esfera personal) o a la relación de permanencia (Fernández Garay).

Semánticamente, la posesión inalienable parece abarcar variadas áreas semánticas: significados más concretos como partes del cuerpo, ropa, sangre, sudor, lágrimas, y cuestiones abstractas como atributos de la personalidad y emociones. Incluso puede indicar relaciones abstractas como las interpersonales (parentesco incluido), donde parece considerarse la relación de cercanía (afectiva o de otra índole) entre las partes.

Se observan distintas perspectivas para explicar lo que une a las distintas áreas semánticas: una cuestión espacial (la cercanía entre las partes), una cuestión temporal (la permanencia de la relación entre las partes) o una relación parte-todo. No hay consenso sobre cuál es la correcta o más precisa.

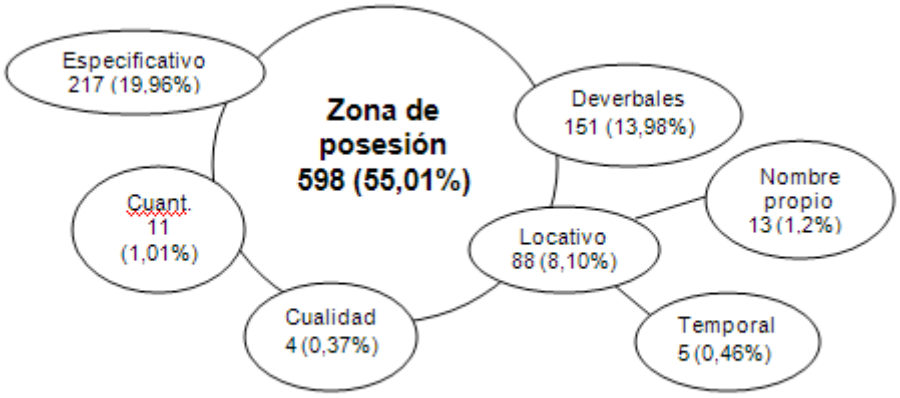
Tampoco se explica la relación con los otros subtipos de posesión (excepto Seiler).

Teniendo en cuento estos vacíos teóricos, seguidamente, veremos cómo expresan la inalienabilidad los esquemas nominales con *de* y cuál es el papel que cumplen dentro de la categoría radial que conforman, junto con los otros significados que presentan los esquemas. Analizaremos la integración de la inalienabilidad en la categoría radial.

3. *La categoría radial de los esquemas nominales con* de

En el Esquema I, se observa la distribución de los significados de los esquemas nominales con *de*, ordenados por frecuencia de uso y de acuerdo con los atributos compartidos. La cuantificación es resultado del análisis del corpus *Habla culta de la ciudad de Buenos Aires* (1987), que recoge usos del español de Buenos Aires de la década de 1960. Asimismo, en el Esquema I, puede advertirse cómo se relacionan los significados posesivos con el resto de los significados de los esquemas. En primer lugar, tenemos una gran zona de posesión, donde se concentra la mayor parte de los ejemplos del corpus. Luego, vemos otros significados, todos ellos relacionados por algún (o algunos) atributo(s) con la posesión.

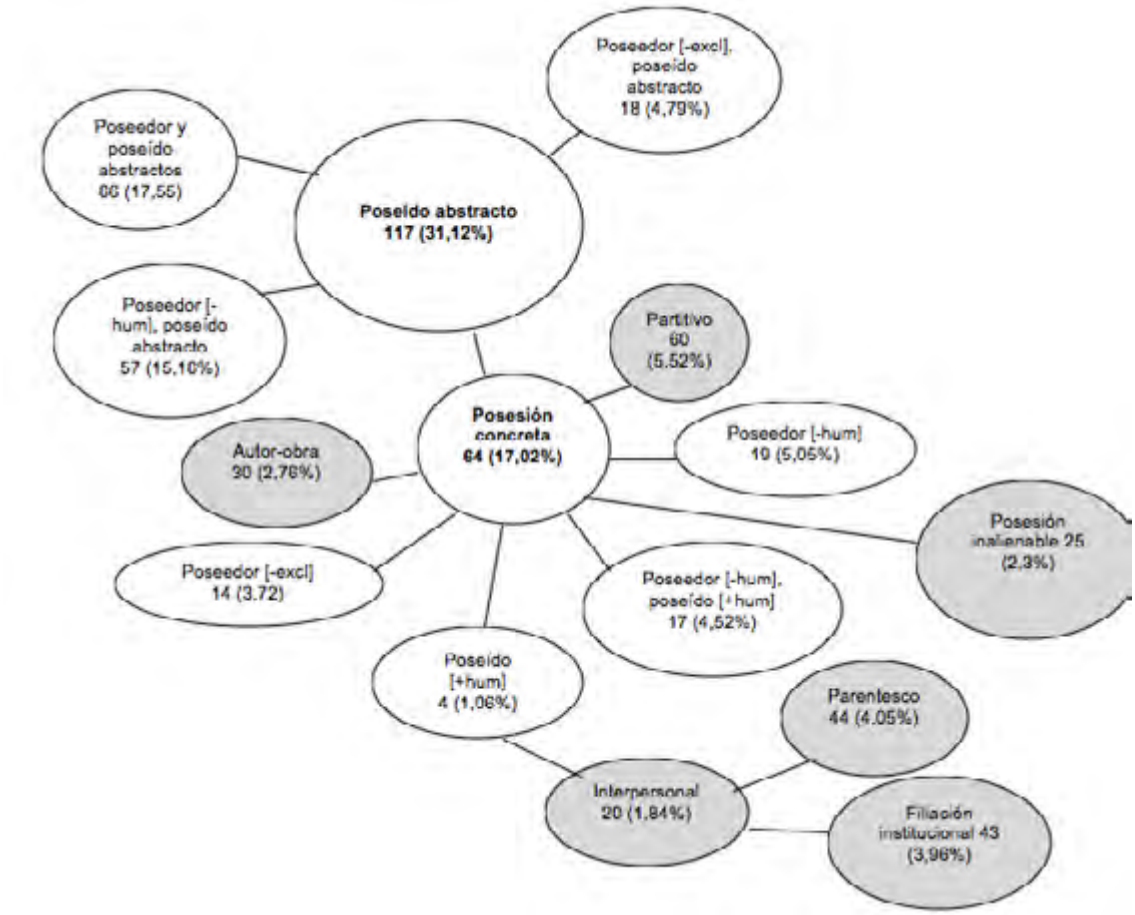
Esquema I: Distribución de los significados de los esquemas nominales con *de*



En el Esquema II, se observa la distribución de los distintos subtipos de posesión y los significados inalienables, que son los significados que estudiaremos en la presente ponencia. La diferencia con los otros subtipos es que además de compartir atributos, agregan otros nuevos.

ISBN 978-987-4019-61-5

Esquema II: subtipos de posesión



4. Análisis y discusión

En la categoría radial, existe una zona semántica que podríamos llamar inalienabilidad, que incluye las extensiones de 'relación interpersonal' (incluida la de parentesco), la relación autor-obra, la filiación institucional y el partitivo. Esta zona semántica guarda atributos en común con el resto de los usos posesivos, a la vez que aportan nuevos atributos. Para demostrar esta hipótesis, se analizarán ejemplos seleccionados del corpus *Habla culta de la ciudad de Buenos Aires*.

Los ejemplos analizados se encuentran ordenados de mayor a menor frecuencia de uso.

4.1. Análisis de ejemplos de relación interpersonal

(1) *Inf.*: -a través del Rorscharch--- y de la manera en que se expresaba en las respuestas--- pude detectar algo de base orgánica. Era **hija de un distinguido cirujano**. Se había casado a los diecisiete años y había tenido un chico. (*HCCBA*, muestra XIV)

(2) *Inf.* -Fernando Bordalejo, **el padre de Susana...**

Enc. -Sí.

Inf. -...fue mayordomo de papá. (*HCCBA*, muestra XIII)

(3) *Inf. B.* -Pues... esté... la pobre Bochi, **la hermana de Zita**, está con la novedad- - de que al marido

ISBN 978-987-4019-61-5

lo mandan a la Antártida un año. (*HCCBA*, muestra XXXII)

(4) *Inf. A.* -**El novio de Toti**, por ejemplo, graba--- las sesiones. (*HCCBA*, muestra XXI)

(5) *Inf. B.* -[……..] de lógica. No, entonces me parece que no era. ¿A ver?, decíme **otra amiga de Susana M.** (*HCCBA*, muestra XXI)

(6) *Enc.* -Vos sabés que [.....] enloquecido queriendo poner una librería--- de él [.....]

Inf. -Es una- - - ¿vos sabés [.....], no?

Enc. -Porque además él tiene más de mil títulos- - - en... eh... el depósito de R. porque el padre es... esté...

Inf. -**Socio de R**. (*HCCBA*, muestra XXX)

(7) *Inf.* -Yo... yo... yo fui **colaborador de Z.---** (*HCCBA*, muestra XXXIII)

Las relaciones interpersonales derivan de la relación de posesión en la que lo poseído es [+humano] (*ayudante de un contador*). Estas relaciones pueden entenderse en términos del esquema del enlace (Lakoff 1987: 274), según el cual, el hombre establece lazos sociales con otras personas; esos lazos pueden permanecer o romperse. De (1) a (3) observamos relaciones de parentesco, que son los lazos más estrechos porque son los que no se eligen y no pueden romperse (al menos no tan fácilmente). En el dominio del parentesco, hay vínculos que encierran relaciones de poder, como el de los padres hacia los hijos (2), o concebidos desde el punto de vista de los hijos (1), o relaciones de igualdad, como en (3). Luego, aparecen otras relaciones de parentesco que son vínculos elegidos (a diferencia de los vínculos primarios como padre-hijo y entre hermanos), como el de los esposos o novios, que vemos en (4) ("El novio de Toti").

Siguiendo la escala, tenemos el lazo de amistad, como en (5). En este caso también es un vínculo elegido por las personas. Finalmente, tenemos relaciones que no tienen que ver con lo afectivo sino con lo laboral o los negocios, donde puede haber igualdad, como en (6) ("Socio de R.") o relaciones de poder empleador/empleado, como en (7), donde el empleador es el "poseedor" (en este caso, una entidad, una empresa, "Z") y el empleado se concibe como el "poseído" ("colaborador").

En resumen, las relaciones interpersonales se vinculan con la relación de posesión en la que lo poseído es [+humano], y pueden entenderse en términos del esquema del enlace. Los ejemplos de relaciones interpersonales de poder (ya sea de parentesco, laborales o de otra índole) también dan cuenta de la interpretación del concepto de posesión en términos de dominio: puede concebirse a un [+humano] como objeto poseído desde el punto de vista de las relaciones sociales, donde puede haber dominio de uno sobre otro (padre/hijo; jefe/empleado) o, de otra parte, también puede haber relaciones de igualdad de poder, como en el caso de la amistad.

4.2. Análisis de ejemplos de relación partitiva

(8) Bueno, entonces la última noche antes de que saliera el avión, que salía a la mañana siguiente, nos fuimos a tomar una copa en **el último piso del aeródromo**. (*HCCBA*, muestra X)

(9) *Inf.* -Además nosotros tenemos un puestero... eh... quiere decir que no está en el casco propiamente dicho, sino que está en una población--- que está dentro de **los límites del campo**--- entonces... eh... el puestero ya se toma siempre una persona con familia... eh... con hijos--- generalmente---. (*HCCBA*, muestra XVI)

En el ejemplo (8), la preposición *de* establece una relación partitiva, ya que se extrae una parte del todo, el último piso del todo formado por el aeródromo. El significado partitivo se relaciona

ISBN 978-987-4019-61-5

directamente con la posesión concreta. El nuevo atributo es que poseedor y poseído guardan una relación de inclusión, entendida en términos del esquema de imagen parte-todo (Lakoff 1987: 272). Los elementos del esquema son el todo, las partes y una configuración que los relaciona. La lógica consiste en que existe una asimetría entre el todo y las partes: si A es una parte de B, entonces B no es una parte de A. Es decir, pueden existir las partes sin el todo pero no a la inversa. Además, para que exista el todo, las partes deben tener una configuración. Se entiende, entonces, que el aeródromo y sus pisos no son dos entidades diferenciadas, independientes.

El ejemplo (9) es un fragmento de una entrevista a una mujer que habla de la historia del campo donde vivía. En la descripción espacial del campo, se hace referencia al "casco", que sería la parte central, y luego a "los límites del campo". En este nominal, la preposición *de* establece una relación partitiva, ya que se extrae una parte del todo, se extraen los límites del todo formado por el campo. Se entiende, entonces, que el campo y sus límites (físicos), al igual que en (8), tampoco son entidades independientes.

4.3. Análisis de ejemplos de Filiación institucional

(10) *Inf.* -Estuve en Estados Unidos dos veces. Estuve en el cincuenta, del cincuenta al cincuenta y dos. Estuve en Boston, estuve con mi esposo. Pasé dos años magníficos. Él era **estudiante de Harvard** y yo fui la esposa del **estudiante de Harvard** con un bebé de dos años, y lo pasé realmente muy bien. (*HCCBA*, muestra X)

(11) *Enc.* -¿Hay que anotarse --- para--- el concurso?

Inf. -Pueden anotarse, pero--- generalmente la misma comisión, los mismos miembros del jurado--- que son **los presidentes de las Academias** o **los decanos de las facultades o de--- sociedades científicas** y. . . (*HCCBA*, muestra XII)

(12) *Inf.* -Estás... **la mejor alumna de esta división**, B., la hija de la señora de B., yo hablaba y ella escribía, pero no apuntes, escribía. Entonces a mí me gusta que me miren, que me atiendan. (*HCCBA*, muestra XI)

En (10), la entrevistada se refiere al marido con el nominal sin basamento (sin determinante) "estudiante de Harvard". En este caso, la preposición *de* establece una relación de filiación institucional, derivada de la relación de posesión donde el poseedor es [-humano] y el poseído [+humano] (como en *las grandes figuras del ballet*). Es decir, se observa una inversión en la caracterización de poseedor y poseído: los dos son muy poco prototípicos. Además, el poseedor [-humano] corresponde a una entidad locativa. Esta relación puede entenderse en términos del esquema del punto de partida y, por proyección metafórica, del esquema de parte-todo: "Harvard" funciona como el lugar de origen del estudiante, un lugar que posee estudiantes (y profesores) para constituirse como Universidad. El estudiante no puede conceptualizarse de ese modo si no se lo concibe en relación con ese locativo de origen donde pertenece, del que es parte, y del que de alguna manera, procede. Lo mismo sucede en (11), donde además se ostentan cargos jerárquicos, por lo que la relación de pertenencia a la institución se refuerza. Finalmente, en (12), se observa la superposición con el significado de 'procedencia' más claramente: el poseedor es un locativo que se acerca al lugar de origen del "poseído".

4.4. Análisis de ejemplos de Relación autor-obra

(13) *Inf. B*: -Pero los alemanes no hablan veinte idiomas, hablan alemán.

Inf. A. -Si hasta cantan **las óperas de Verdi** en alemán.

Inf. B. -Sí sí. Bueno, eso es... En Italia cantan **las óperas de Wagner** en italiano. (*HCCBA*, muestra XXIV)

ISBN 978-987-4019-61-5

(14) *Inf. B.* -Es que es... es que un poco distinto hacer reportajes--- Decíme una cosa, ¿ayer no leíste en La Nación **el cuento de Borges**? (*HCCBA*, muestra XXVIII)

En el ejemplo (13), la relación que establece la preposición *de* entre el autor y su obra (entre Verdi y Wagner, y las óperas, respectivamente) deriva de la relación de posesión concreta. El nuevo atributo es que los autores son poseedores de sus obras en el sentido de que las han creado, pero no son necesariamente sus propietarios. Lo poseído, en tanto, no es preexistente sino que depende del autor, ya que es una creación. Se entiende en términos del esquema del enlace (Lakoff 1987: 274): hay dos entidades interconectadas y existe una simetría, siendo el autor, A, y la obra, B; A crea B, por lo tanto, B no puede existir sin A. Hay un enlace permanente entre los dos elementos. Lo mismo observamos en (14), con un ejemplo literario.

4.5. Análisis de ejemplos de posesión inalienable de nombres de partes del cuerpo y atributiva

(15) *Inf.* -Carson Mc Cullers. Además **la cara de Carson Mc Cullers** es una maravilla. (*HCCBA*, muestra XXX)

(16) *Inf. B.* -Entonces, dice que estaban desesperados, no sabían qué hacer porque justo en ese momento llegaba la novia. Entonces dice que lo arrastraron para atrás, el cura salió corriendo, se fue al altar. Lo arrastraron para atrás y se paró un montón de la gente delante del muerto. Dice que esta profesora estaba parada y que entre **las piernas de ella** salían **los pies del muerto.** (*HCCBA*, muestra XXVII)

(17) *Inf. D.* -El cabello humano puede verlo bien.

Inf. B. - [.....] el cabello no dice nada.

Inf. D. -¡Cómo no!, si es... si es ovalado o si es redondo, Alfredito. Rápido, **el cabello de... de Alfredito**, a ver si es redondo o es ovalado. Si **el cabello de Osvaldito** es redondo--- se va de esta reunión, si es ovalado... (*HCCBA*, muestra XXV)

(18) *Inf. B.* -No, pero me pareció que la de acá abajo protestaba. Se oía **la voz del otro**--- del más chico también. Se oían más voces. (*HCCBA*, muestra XXVII)

(19) *Inf.* -a mí la música; ni yo tampoco voy a ir a un baile, por ejemplo, afuera, donde no hay piano y venden *sandwiches* de chorizo y van **mujeres de treinta años** acompañadas de la mamá a buscarle novio. Es decir, esas cosas, por ejemplo, a mí, el ir al club… (*HCCBA*, muestra I)

(20) Inf: -En esa época los maestros de danza eran generalmente violinistas que al mismo tiempo que tocaban el violín enseñaban **los pasos de los bailes**. (*HCCBA*, muestra XVIII)

(21) -Por ejemplo, en Chile **el--- color del poncho** creo que es blanco y colorado. (…) Y--- vos tenés acá--- por ejemplo, en la Argentina que hay--- ponchos--- así--- todos negros o... o otros--- así--- tonos que no--- digamos--- no... no se justifican, porque--- hay toda una... una creencia así en... de acuerdo **al tono del poncho**- - - más o menos te ubica dentro de una región, ¿entendés? (*HCCBA*, muestra XXII)

Al igual que en el caso de la relación partitiva, la relación inalienable propiamente dicha también deriva de la posesión concreta y también se entiende a partir del esquema de parte-todo. Sin embargo, a diferencia de la partitiva, no se extrae una parte del poseedor sino que se hace foco en uno de los elementos integrantes del todo. Ese elemento puede conceptualizarse por separado (tenemos una representación mental de lo que es una cara). En el ejemplo (15), se observa que "la cara" mantiene una relación de posesión inalienable con Carson Mc Cullers, la escritora norteamericana. En (16) ocurre algo similar, pero con las piernas y los pies: se observa que "las piernas" mantienen una relación

ISBN 978-987-4019-61-5

de posesión inalienable con la profesora, y "los pies", con el muerto. En (17) sucede lo mismo pero con el cabello como parte inherente de la persona. Como vemos, de los ejemplos (16) al (17) se trata de partes del cuerpo. Sin embargo, la posesión inalienable abarca también otros tipos de relación. En el ejemplo (18) observamos que el elemento poseído no es estrictamente una parte del cuerpo sino una característica del ser humano un poco menos concreta que las partes físicas más visibles: "la voz". Luego, en (19), se trata de un atributo abstracto y temporario del ser humano: la edad.

Finalmente, encontramos posesión inalienable de entidades inanimadas, ya no de poseedores [+humanos]. En (20) se entiende que un baile determinado está compuesto de pasos; en (21), se menciona un atributo concreto y visible (el "color" y el "tono") de un objeto concreto, poseedor [-humano], "el poncho".

5. Conclusiones

Los significados de los esquemas nominales con preposición *de* constituyen un ítem polisémico organizado mediante una estructura de categoría radial. El significado prototípico es el posesivo, miembro central de la categoría radial.

En los ejemplos aquí analizados, se observa que los significados de posesión inalienable y derivados se relacionan con el miembro central o con alguna de las extensiones por compartir algunos atributos, pero se diferencian por agregar nuevos atributos. Estos significados inalienables son, según el orden de frecuencia de aparición en el corpus: las relaciones interpersonales (donde se encuentra incluida la relación de parentesco); las construcciones partitivas; la filiación institucional; la relación entre el autor y su obra; y la posesión inalienable de nombres de partes del cuerpo y atributiva. Lo que tienen en común estos significados es que todos establecen relaciones de cercanía, a partir del esquema de parte-todo o del enlace.

Referencias bibliográficas

» Bally, Ch. (1926). L'expression des idées de sphère personnelle et de solidarité dans le langues indo-européennes. En Fankauser, F. y J. Jud (eds.), *Festschrift Louis Gauchat* (pp. 68-78). Aarau: Sauerländer.

» Borzi, C. (2008). "Concepción de eventos y esquemas verbales". Ponencia presentada en el *Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la Literatura y la Lingüística*. Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires, agosto de 2008.

» Chappell, H. & W. McGregor. (1989). "Alienability, Inalienability and Nominal Classification". *Proceedings of the Fifteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. 15. 24-36.

» *El Habla Culta de la Ciudad de Buenos Aires. Materiales para su estudio*. 1987. Tomos I y II, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

» Fernández Garay, A. (2004). "Aspectos semántico-cognitivos de la posesión en tehuelche". *UniverSOS*. 1. 43-59.

» Funes, M. S. (2012a). "El significado de la preposición 'de': un enfoque cognitivo-prototípico". *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. vol. XLVII (1). 111-135.

» Funes, M. S. (2012b). "La preposición 'de' en esquemas nominales posesivos: una revisión del concepto de *posesión*". Ponencia presentada en el IV Simposio de la AALiCo (Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva). Buenos Aires, 5 y 6 de noviembre de 2012.

» Geeraerts, D. y H. Cuyckens (eds.). (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

» Gili Gaya, S. (1955). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Spes.

» Heine, B. (1997). *Possession*. *Cognitive sources, forces and grammaticalization*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

» Hopper, P. (1988). "Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate". En D. Tannen (ed.), *Linguistic in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood Nº 5. 117-134.

» Kliffer, M. (1987). "Los sustantivos intrínsecamente relacionales. Un examen multinivelístico". *RSEL*. 17/2. 283-299.

» Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press.

» Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Vol. 1. Stanford: Stanford University Press.

» Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*. Vol. 2. Stanford: Stanford

ISBN 978-987-4019-61-5

University Press.

» Nieuwenhuijsen, D. (2008). “La posesión inalienable en español y su traducción en varias lenguas germánicas y románcias: una comparación”. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*. 10. 1-19.

» Picallo, M. C. y G. Rigau (1999). El posesivo y las relaciones posesivas. En Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. I. Madrid: Espasa-Calpe. 973-1025.

» Porto Dapena, J. A. (1982). “Los posesivos personales del español: intento de descripción funcional”. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*. 1. 55-108.

» Seiler, H. (1981). *Possession as an Operational Dimension of Language.* Tübingen: Gunther Narr.

» Taylor, J. R. (1995). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.

» Vaamonde, G. (2011). *La alternancia posesiva con nombres de partes del cuerpo. Un estudio descriptivo del español a partir de datos de corpus*. Vigo: Universidad de Vigo. Tesis doctoral.

» Velázquez-Castillo, M. (2000). Posesión inalienable en español: niveles de tematicidad e individualización. En Maldonado, R. (ed.). *Estudios cognoscitivos del español*. México D.F.: Revista Española de Lingüística Aplicada. 83-109.

ISBN 978-987-4019-61-5

EL PLAN NACIONAL DE BILINGÜISMO (PNB) ¿UNA POLÍTICA PÚBLICA EN CLAVE DE DERECHOS?

GARCÍA LEÓN, Javier Enrique / Universidad Nacional de Colombia

Área: Políticas Lingüísticas

» *Palabras clave: políticas públicas, derechos lingüísticos, minorías lingüísticas, educación bilingüe.*

Resumen

La convivencia de dos o más lenguas en un Estado es en la mayoría de los casos conflictiva, pues una de las lenguas se convierte en dominante y pone en riesgo la existencia de las otras. Este hecho conduce a que los Estados se vean en la obligación de regular la situación a través de la implementación de políticas lingüísticas. El caso colombiano es un claro ejemplo de esta situación, ya que en el país conviven oficialmente el español, dos lenguas criollas, la lengua Romaní y más de 60 lenguas indígenas. Este contacto es conflictivo en la medida en que la mayoría de las lenguas indígenas y criollas se encuentran amenazadas y en riesgo de perderse debido, entre otros factores, a la dominancia del español (Ardila 2010) (Sanmiguel 2007). Este hecho ha conducido a que el Estado Colombiano implemente políticas públicas con el fin de mejorar esta situación de conflicto; un claro ejemplo es la Ley 1381 de 2010, más conocida como la Ley de lenguas que busca, entre otros objetivos, preservar las lenguas minoritarias del país. Dada esta situación, la ponencia busca determinar desde una perspectiva de Políticas públicas y derechos humanos si los derechos lingüísticos de las comunidades minoritarias están garantizados en el país. Esto es de suma importancia en la medida en que el enfoque aquí escogido permite evidenciar la coherencia entre el discurso estatal y la realidad; pues en la perspectiva de derechos humanos, como se mostrará, el factor esencial es la práctica real del derecho y no solo el respaldo jurídico o legislativo.

Para alcanzar dicho objetivo, la ponencia se articula de la siguiente manera. En primer lugar, se caracterizan los derechos lingüísticos y se establecen los convenios internacionales que Colombia ha firmado en torno a este tema. Luego de esto, se presentan las características más importantes de una perspectiva de políticas públicas basada en derechos humanos. En el tercer apartado, se analiza, desde el enfoque mencionado, un documento de política pública que busca regular la situación de las lenguas minoritarias de Colombia, la ley 1381 de 2010. Posterior a este análisis, se examina si los derechos lingüísticos están o no garantizados para las comunidades aquí estudiadas; en este apartado se analizan elementos como la educación y el problema del territorio dado que estos están estrechamente vinculados con un ejercicio real de los derechos lingüísticos y humanos. Para terminar, se presentan algunas conclusiones estableciendo la necesidad de una perspectiva de derechos para la mejora de la situación de las comunidades lingüísticamente minoritarias.

1. Introducción

En Colombia, como en la mayoría de los países donde coexisten varias lenguas, se presentan situaciones de conflicto lingüístico. Por ello, los gobiernos se ven en la obligación de crear políticas lingüísticas que regulen dicho conflicto y que busquen, en el mejor de los casos, una coexistencia pacífica entre las lenguas y sus hablantes. De este modo, en el país se han venido desarrollando iniciativas como la Ley de Lenguas y el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), políticas que buscan el

ISBN 978-987-4019-61-5

reconocimiento y el fomento de las lenguas de los grupos étnicos del país al igual que la implementación de una lengua extranjera, respectivamente. Por otra parte, los estudios que se han realizado de dichas políticas han tenido enfoques discursivos y educativos más que políticos. El PNB ha sido analizado desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso por autores como Usma (2009a) y Guerrero (2008, 2009) con el fin de develar las ideologías subyacentes a este documento. Desde el área educativa, Mejia & Montes (2011, 2002, 2007) han analizado la división existente entre la educación bilingüe para comunidades étnicas y para grupos mayoritarios, haciendo una fuerte crítica a la forma como las políticas lingüísticas actuales perpetuán la brecha entre minorías y mayorías. Sin embargo, son pocos los estudios que desde la perspectiva de la política pública han analizado las políticas lingüísticas colombianas. Por consiguiente, el objetivo de este texto es analizar la política lingüística colombiana, más específicamente el PNB, desde el enfoque de la política pública y los derechos humanos. La hipótesis que se defiende es que el PNB es un documento de política pública en relación con las lenguas de Colombia creado desde una perspectiva económica y no de derechos. Además, se plantea la necesidad e importancia de los derechos humanos como perspectiva para la creación de políticas lingüísticas en el país.

Para alcanzar dicho objetivo, el presente texto se articula de la siguiente manera. Primero, se hace una breve descripción de los derechos lingüísticos, su importancia y objetivos. Luego se presenta la definición y principales postulados de las políticas públicas y se describe el origen y propósitos del PNB. En tercer lugar, se analiza dicho plan desde los postulados de las políticas públicas con enfoque de derechos. Por último, se desarrollan algunos elementos que deben ser tenidos en cuenta para la creación de políticas lingüísticas en el país desde la perspectiva de los derechos humanos. Se espera que este artículo sirva para generar debate en torno a la creación y desarrollo de políticas lingüísticas en el país y Latinoamérica a partir de un enfoque de equidad y acceso a los derechos.

2. Los derechos lingüísticos y el caso colombiano

La declaración universal de los derechos lingüísticos fue una iniciativa de diversas organizaciones internacionales expertas en minorías étnicas y lingüísticas bajo el patrocinio de la UNESCO, llevada a cabo los días 6 y 8 de junio de 1996 en Barcelona. Su propósito era crear un documento en donde se recogieran las reflexiones de dichos expertos en torno a la lengua como derecho cultural y social. Según Oriol (1997), dicha declaración afirma la igualdad de los derechos lingüísticos, sin distinciones entre lenguas oficiales/no oficiales, nacionales/regionales/locales, mayoritarias/minoritarias, o modernas/arcaicas. Es decir, que los derechos lingüísticos son propios de sus hablantes, independientemente del título legal que se haya asignado a su lengua. Además, en dicho documento se afirma que la lengua es el seno de una comunidad, dándole carácter colectivo. Así, el ejercicio de los derechos lingüísticos individuales sólo puede realizarse si se respetan los derechos colectivos de las comunidades de habla (Oriol 1997: 282).

El propósito central de los derechos lingüísticos "es corregir los desequilibrios lingüísticos de manera que aseguren el respeto y el pleno despliegue de todas las lenguas y que establezcan los principios de una paz lingüística planetaria justa y equitativa, como factor principal de la convivencia social (Oriol 1997: 283)". De este modo, dichos derechos no solo propenden por las lenguas de las comunidades minoritarias sino por la importancia que tienen los códigos lingüísticos para la convivencia social y el acceso a otros derechos fundamentales como la educación, la salud y el trabajo, entre otros. Por ello, la realización de este y todos los derechos tiene su énfasis en la solución de conflictos, en este caso lingüísticos, por medio del consenso democrático. Cabe mencionar que la perspectiva de derechos dada a las lenguas en esta declaración se basa en el concepto de diversidad, pues todas las lenguas son consideradas patrimonio de la humanidad sin distinción alguna. Su pérdida es un deterioro al equilibrio ecolingüístico del mundo que puede llevar a daños imprevisibles en diferentes escalas sociales. Otro aspecto fundamental de dichos derechos es la relación entre derecho colectivo e individual:

> *La Declaración ha concedido una atención especial a la articulación entre los derechos de las comunidades y grupos lingüísticos y los derechos de las personas que forman parte de ellos, de manera que ni*

ISBN 978-987-4019-61-5

> *los unos ni los otros puedan representar un obstáculo a la interrelación y la integración a la comunidad lingüística receptora, ni una limitación de los derechos de esa comunidad o de sus miembros a la plenitud del uso público de la lengua propia en el conjunto de su espacio territorial (Oriol 1997: 286)*

Por ello, la declaración manifiesta que los individuos tienen derecho a ser reconocidos como miembros de una comunidad lingüística; a usar su lengua en esferas privadas y públicas; a utilizar el nombre propio; a relacionarse con los miembros de la comunidad lingüística de origen; a mantener y desarrollar su propia cultura y a tener educación en lengua materna o bilingüe de calidad; además de todos los derechos humanos reconocidos en otros tratados (UNESCO, 1996). En resumen, los derechos lingüísticos hacen parte de un grupo de derechos fundamentales para el individuo y la sociedad en tanto que ayudan a la construcción de un mundo justo y democrático.

En relación con el caso colombiano, este derecho, al igual que los otros derechos fundamentales aun no ha sido cumplido (Corredor 2010). En un país con más de 60 lenguas indígenas, dos lenguas criollas, el romaní, la lengua se señas y el español como lengua mayoritaria, la educación bilingüe de calidad y el desarrollo de las lenguas y culturas minoritarias se han convertido en una utopía. De acuerdo con Ardila (2007) (2010), las lenguas minoritarias, debido al contacto con el español, están cada vez más próximas a desaparecer, pues hay una constante perdida de dominios y han dejado de ser, en la mayoría de las comunidades, la lengua materna de las nuevas generaciones. Sumado a esto, factores como los medios de comunicación y el contacto con instituciones occidentales han generado un uso pasivo de las lenguas minoritarias. Sin embargo, los elementos que no han permitido que se alcance a cabalidad el derecho lingüístico son la pobreza, la violencia y la falta de planeación gubernamental para atender a las comunidades indígenas y criollas del país.

Para autores como Mejia y Montes (2008) no basta con la legislación, específicamente la Constitución política de Colombia de 1991 y la Ley de lenguas del 2010, para ayudar a cambiar la situación desfavorable en la que se encuentran las comunidades de lenguas minoritarias. Si no se garantizan derechos como el acceso a la educación bilingüe y al trabajo, además de una alimentación digna, no se cumplirá con el propósito de los derechos lingüísticos[1]. Dado que los derechos fundamentales están interrelacionados, la afectación de solo uno de ellos lleva a la violación de los otros. Además, para autores como García y García (2012), las tensiones que genera tener políticas lingüísticas divididas para lenguas mayoritarias y minoritarias han llevado a que la educación se estratifique, afectando a las comunidades minoritarias, pues acceden a la educación con menos recursos y menos planeación educativa. En resumen, aunque la declaración de los derechos lingüísticos busca eliminar la disparidad lingüística a nivel mundial, en Colombia dicha disparidad continúa, ya sea debido a la violación de otros derechos fundamentales o por la escasa planeación lingüística que se les da a las leyes.

3. Políticas públicas y el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB)

De acuerdo con Roth (2002), el estudio de las políticas públicas debe reflejar la distribución del poder y las funciones del Estado más que la forma en que estas son concebidas. Para este autor, las políticas se vuelven el Estado mismo, es decir, a través de ellas se pueden observar las ideologías que rigen la concepción con la cual se gobierna y se intenta solucionar una problemática específica. De este modo, las políticas públicas son "entendidas como programas de acciones, representan la realización concreta de decisiones del Estado, en su voluntad de modificar comportamientos mediante el cambio de las reglas del juego operantes" (Roth 2002:19). Así, la ley de lenguas o el PNB son documentos que reflejan la política pública en el ámbito lingüístico. Estos documentos tiene como propósito regular la forma en que un grupo de individuos se comparta en relación con las lenguas y culturas que usa, ya sea por medio del mantenimiento de una lengua minoritaria o por la adquisición de una o varias extranjeras. Dichas políticas, como afirma Roth (2003), reflejan la postura ideológica del Estado que las plantea, pues en su planeación y ejecución buscan logras fines específicos que pueden ser de talante económico, cultural o social. Las lenguas de una nación

1. Para profundizar en el tema de la violación de derechos fundamentales en el caso de las comunidades indígenas colombianas se recomienda el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo *"Pueblos indígenas. Diálogo entre culturas"*.

ISBN 978-987-4019-61-5

se convierten, entonces, en un conflicto que hay que regular por medio de políticas públicas ya sea con el fin de mantenerlas o con el fin de implantar una única postura sobre los códigos lingüísticos de los hablantes de una nación.

Sumado a lo anterior, las políticas públicas son el resultado de la movilización de ciertos actores, públicos y privados con intereses contradictorios (Roth 2002). Ellas buscan incidir o modificar dichos intereses por medio de una reglamentación jurídica que conlleve, en principio, al bienestar general. Por ello, las políticas reflejan la relación entre el estado y la sociedad. En el caso que aquí concierne, los grupos minoritarios casi siempre buscan el mantenimiento y desarrollo de su cultura por medio de su lengua; por ello, ven como necesario que el Estado ayude a cumplir con este objetivo y le exigen que regule la forma desigual en que se encuentran las lenguas de un país. Sin embargo, a los Estados no siempre les interesa dicho planteamiento y optan, en algunos casos, por imponer un único código lingüístico desatendiendo los intereses de las minorías. En otros casos, escuchan dicho llamado y plantean políticas lingüísticas que equilibren la balanza entre la lengua mayoritaria y las minoritarias, o como en el caso colombiano, opta por políticas de doble vía que generan tensiones entre sí, pues por una parte plantea políticas en pro de las lenguas aborígenes, pero por otro intenta implantar un solo código a nivel nacional.

Bajo este contexto, las políticas públicas en general y lingüísticas en particular son la respuesta que el Estado da a situaciones sociales problemáticas. Son iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones conflictivas para resolverlas o al menos llevarlas a niveles manejables. No obstante, esto no quiere decir que dichas políticas no puedan ser contradictorias frente a un mismo problema o llegar a empeorarlo. Cabe resaltar, siguiendo a Roth (2003), que la acción gubernamental que se desarrolla por medio de dichas políticas es para y a través de actores sociales: "Son seres humanos quienes la conciben (la política pública), la deciden y la implementan e igualmente los destinatarios de ella, directa o indirectamente son personas (Roth 2002: 26)"

De lo anterior se puede deducir que el estudio de las políticas públicas tiene como objetivo el conjunto de dispositivos conformado por: (a) los objetivos colectivos que el Estado considera como deseables o necesarios, incluidos el proceso de definición y de formación de estos; (b) los medios y acciones procesados, total o parcialmente, por una institución u organización gubernamental y (c) los resultados de estas acciones, incluyendo tanto las consecuencias deseadas como las imprevistas (Roth 2002: 27). Así, estudiar las políticas lingüísticas requiere conocer sus propósitos frente a las lenguas que intentan regular, las acciones que llevan a cabo para implantar dichos fines y los resultados a los que se puede llegar, ya sea el mantenimiento equilibrado de las lenguas en una nación o la desaparición de los códigos minoritarias por imposición de los mayoritarios.

A la par, es importante destacar el papel de los actores en las políticas públicas. Para Knoepfel (2007), todos los sujetos o grupos sociales vinculados con un problema colectivos que genera la política pública deben ser considerados como actores potenciales además de aquellos actores directos en su planeación y desarrollo. Así las cosas, en las políticas lingüísticas no sólo los miembros de las comunidades minoritarias y los gobernantes son actores de dicha política, la población mayoritaria, indirectamente, incide en su desarrollo pues la permanencia o desaparición de una lengua siempre esta mediada por las relaciones de poder entre las comunidades de habla en contacto. Por último, una política pública no se establece ni se ejecuta en un espacio vacío debido a que los recursos son elementos fundamentales que influyen en su desarrollo y resultados (Knoepfel *et al*. 2007). Sin recursos las políticas públicas no pasan de ser meros discursos en pro de solucionar una problemática, incapaces de llevar a cabo las iniciativas que solucionen la situación conflictiva, como sucede en el caso de las políticas para lenguas minoritarias en el país.

Por otra parte, las políticas públicas han venido siendo abordadas desde una nueva perspectiva: la de derechos humanos. Para Corredor (2010), una política publica con enfoque de derechos tiene en mente el concepto de desarrollo humano como el proceso de ampliación de las opciones y capacidades que tienen los individuos para decidir lo que quieren hacer con su vida. Así, la tesis general es que el desarrollo humano se basa en la equidad social, entendida como el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de las personas que les permite ejercer la democracia. La políticas públicas, entonces, no solo deben garantizar el reconocimiento de los derechos de los individuos sino que además deben generar las condiciones que aseguren su ejercicio pleno al igual que los procedimientos para restablecer sus derechos en caso de ser vulnerados (Corredor 2010). Esto cambia el proceso de

ISBN 978-987-4019-61-5

elaboración de las políticas públicas pues se pasa de concebir a las personas como sujetos con necesidades a concebirlas como sujetos con derechos, es decir, sujetos a los que se les debe garantizar un bienestar que les permita desarrollar sus capacidades. De allí que las limitaciones institucionales no sean una excusa para el goce efectivo del derecho, pues el Estado tiene el deber de adoptar políticas tendientes al alcance de los derechos. Se deben eliminar las desigualdades y promover la participación más que la simple solución de una problemática: "lo que se trata es de diseñar políticas públicas orientadas a la promoción de las capacidades y oportunidades en condiciones de equidad, cualesquiera sea la condición y situación, y que estas no se conviertan en fuente de discriminación o vulnerabilidad" (Corredor 2010: 60).

En el caso de las políticas lingüísticas, estas deben basarse en una perspectiva de derechos en tanto que es a través de ellas que se lograría el goce efectivo de los derechos lingüísticos. La educación en lengua propia, el mantenimiento de la cultura y la identidad de las minorías étnicas son derechos inalienables de estas comunidades, no son simples problemas de una nación. Su vulneración genera la violación de otros derechos fundamentales como el acceso al trabajo y a la salud, por ello las políticas lingüísticas deben propender por la equidad y por el desarrollo, mediante la lengua y la cultura, de las capacidades de los individuos. El abandono de una lengua por parte de una comunidad y la implantación de una cultura limitan el desarrollo efectivo de sus habilidades que luego incidirá en su ejercicio de la democracia. Con esto en mente, es fundamental preguntarse si las políticas lingüísticas colombianas han sido pensadas en clave de derechos o desde una perspectiva económica más que social y de equidad.

En cuanto al Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (PNB), este es una política lingüística de largo aliento originada a finales del 2005 por el Ministerio de Educación de Colombia. Esta política establece dos líneas de acción Etnoeducación e inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. Esta última tiene como objetivo un bilingüismo que mejore las competencias comunicativas en inglés en todos los niveles educativos. Así el propósito central de dicha política es:

> *Contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables. [...] Crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua. Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos (Nacional, 2006).*

Para la implementación de dicha política, el Consejo Británico desarrolló tres estudios diagnostico en algunos colegios públicos y privados de las principales ciudades del país cuyo objetivo era determinar el nivel de competencia en inglés de los miembros de dichas instituciones (Usma 2009a). De acuerdo con dichos estudios, el país a nivel escolar tenía muy bajos índices de aprendizaje y competencia en inglés como lengua extranjera, por ello era necesario implementar un plan que ayudara a mejorar dicha competencia a nivel nacional. De esta manera, en el 2005 el gobierno propone el Plan Nacional de Bilingüismo. En términos generales, se busca, además de lo mencionado, que los ciudadanos del país se conviertan en individuos bilingües español- inglés para el año 2019 según estándares internacionales. Para ello se proponen tres acciones centrales: (a) el desarrollo de estándares para la enseñanza y aprendizaje del inglés; (b) la evaluación continua de la competencia comunicativa de los estudiantes; (c) la formación docente en lengua extranjera y métodos de enseñanza; (d) la inclusión de nuevas tecnologías de la información en pro del mejoramiento de los procesos de enseñanza; y (e) la consolidación de modelos de educación bilingüe y trilingüe en comunidades étnicas en todo el país (Usma 2009a).

A la par, el gobierno establece como líder del plan al Consejo Británico quien está encargado de de los procesos de evaluación de los docentes y de la publicación de materiales pedagógicos que ayuden al desarrollo del mismo. Además, dicha institución debe llevar a cabo alianzas internacionales con instituciones como Cambridge University Press que permitan mejorar los alcances del PNB (Usma 2009a). Por último, el gobierno elaboró una serie de decretos que regulaban de forma específica los

ISBN 978-987-4019-61-5

alcances de dicha política lingüística. Entre ellos, cabe mencionar los *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto*. Este documento determina cuáles son los logros mínimos que deben tener los estudiantes de las instituciones colombianas para alcanzar el bilingüismo español-inglés. De este modo es como el gobierno nacional establece un programa nacional de bilingüismo en pro de la productividad y desarrollo del país.

4. El PNB una mirada desde las políticas públicas con enfoque de derechos

En su texto *Políticas públicas con perspectiva de derechos humanos: un campo en construcción,* Vázquez y Delaplace (2011) plantean una serie de principios transversales que deben cumplir las políticas públicas para ser consideradas políticas con enfoque de derechos. Entre ellos se encuentran la igualdad y no discriminación, la participación ciudadana, la coordinación y articulación entre los diversos niveles del gobierno y la ciudadanía, la cultura del derecho y los mecanismos para el logro de los derechos. Cabe mencionar que estos principios son vitales en la elaboración e implementación de la política pública, no basta con estar planteados en la legislación si no se llevan a la realidad. De este modo, para comprender si el PNB tiene o no esta perspectiva se parte de algunos de estos principios en tanto que son claros y fáciles de identificar en esta política pública.

En primer lugar y según Vázquez y Delaplace (2011), por igualdad y no-discriminación debemos entender la obligación que tiene los Estados de garantizar el ejercicio de todos los derechos sin discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, opinión política u otro aspecto:

> *La igualdad y no-discriminación no sólo imponen a los Estados la obligación de no discriminar (no implementar políticas y medidas discriminatorias o que tengan efectos discriminatorios) sino también la de proteger a las personas frente a prácticas o conductas discriminatorias por parte de terceras personas, sean agentes públicos o actores no estatales. Asimismo, implican prestar la debida atención a la situación particular de las personas y grupos en situación de discriminación o exclusión para lograr que sean tratados sobre una base igual y no discriminatoria y no sean desatendidos.(Vázquez & Delaplace 2011: 45)*

De este modo, las políticas que se implanten no pueden basarse en la discriminación pues ellas deben trabajar en pro de la equidad e igualdad de oportunidades para sus ciudadanos. Sin embargo, este no es el caso del PNB. Esta política no cumple con este principio en tanto que utiliza de forma restrictiva y discriminatoria el concepto de bilingüismo sobre el cual basa su propuesta. Para autores como Usma (2009b) Gonzalez (2010) y Buitrago (2012) hay un uso limitado del término bilingüismo que deja por fuera las lenguas minoritarias. El bilingüismo en el PNB se entiende como el aprendizaje de una lengua mayoritaria: inglés. Se construye una política nacional con una concepción reducida de la situación sociolingüística del país pues solo entiende como sujeto bilingüe a aquel que habla español e inglés, desconociendo los sujetos bilingües reales presentes en el contexto colombiano: "Restricting the notion of `bilingualism` to Spanish/English bilingualism leads to a distorted view of the complex interrelationships between languages, cultures and identities in the Colombian context" (Mejia, 2006: 165). Se niega que en el país hay sujetos bilingües lenguas criollas-español, lenguas indígenas-español, entre otros. Además, se deja por fuera a esta población de la política pública planteada, pues se postula solo para grupos mayoritarios; aprender inglés según el PNB esta diseñado para la población hispanohablante dejando por fuera a los hablantes de lenguas minoritarias o de comunidades indígenas.

Sumado a esto, la discriminación también se da por medio de la estratificación lingüística. En el PNB el uso limitado del término bilingüismo provee, según Usma (2009a), un contexto desfavorable para la población de lenguas minoritarias pues continua concibiéndolas como lenguas inferiores. El inglés se convierte, a nivel discursivo, en la lengua de mayor estatus basado en la idea de que ella provee mejores posibilidades para el trabajo, el comercio, la industria y el desarrollo general del país, mientras que las lenguas indígenas no cumplen con esta característica. Se genera discriminación lingüística en el PNB al considerar que hay una lengua más desarrollada, el inglés, calificada como lengua internacional, lengua de comunicación, lengua de comercio, lengua de acceso al mundo; mientras

ISBN 978-987-4019-61-5

que por omisión las demás lenguas, como las indígenas, son lenguas locales, lenguas tribales, lenguas regionales, lenguas de exclusión, lenguas nacionalistas, lenguas de incultura, lenguas de pobreza, lenguas de incomunicación, lenguas de superstición (Phillipson, 1993: 103).

Del mismo modo, la discriminación se basa en la negación de aprender segundas lenguas. Aunque el inglés es una lengua extranjera sin vigencia social en el país, el PNB plantea su aprendizaje; mientras que aquellas que tienen arraigo social pero que no son habladas por la mayoría de la población quedan por fuera. De este modo y siguiendo a Guerrero (2008), el PNB discrimina a dichas lenguas al no considerarlas como lenguas dignas de ser aprendidas y por ende no es necesaria la inversión, la promoción y los incentivos sociales para ayudar a su desarrollo. El inglés se convierte en la lengua digna de ser aprendida dando un matiz de inferioridad a las otras. Con ello se viola el principio de igualdad, pues todas las lenguas son de comunicación, de cultura, de entendimiento, de progreso. Si unas tienen más ventajas no se debe a las lenguas y a sus comunidades en sí, sino a las condiciones políticas y de poder que hacen que unas se vean más favorecidas (Phillipson 1993).

Pero la falta de igualdad no solo se da en relación con las lenguas minoritarias. Incluso lenguas como el alemán, el francés, el ruso, entre otras no son tenidas en cuenta en el PNB. Dichas lenguas, por omisión, pasan a ser lenguas de segundo nivel, incluso desconociendo el arraigo cultural que han tenido a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país. De este modo, el PNB como una política nacional se enfoca en la implementación de un único código lingüístico desconociendo los otros, sus culturas y comunidades. Es importante mencionar que si dicho plan se proclama como nacional, no puede desconocer la realidad lingüística del país; implantar el inglés desconociendo las otras lenguas rompe con el principio de equidad y no-discriminación.

Además, vale la pena mencionar el hecho de que en Colombia existen dos tipos de educación bilingüe bastante diferenciadas y con niveles de igualdad ampliamente divergentes. Según Mejía y Montes (2011), hay un grupo en donde se estudian lenguas internacionales de gran prestigio, casi siempre el inglés, conformado por familias de clase media y alta. El otro grupo lo conforman comunidades rurales e indígenas casi siempre en situaciones de marginalidad y conflicto armado que han sufrido violación de sus derechos humanos y que por medio de la etnoeducación intentan mantener sus lenguas y culturas. Sería necesario reflexionar si políticas lingüísticas como el PNB no siguen perpetuando, por medio de la estratificación lingüística, este tipo de educación excluyente:

> *Mientras que en Colombia el bilingüismo en lenguas internacionales se considera prestigioso puesto que da acceso a una forma altamente "visible" y socialmente valorada, que abre posibilidades de empleo en el mercado global, el bilingüismo en lenguas amerindias o criollas lleva, más bien a una forma "invisible" del bilingüismo en el cual la lengua nativa es subvalorada y asociada con el subdesarrollo, la pobreza y el atraso (Mejia & Montes, 2011: 59)*

En segundo lugar, Vázquez y Delaplace (2011) consideran que un enfoque de derechos en las políticas públicas debe basarse en la conformación de ciudadanos capaces de tomar las mejores decisiones en torno a su vida. Por ello, los ciudadanos no solo pueden sino que deben participar en la creación e implementación de las políticas públicas. De este modo, el principio de participación es fundamental, puesto que la capacidad de incidencia de la sociedad en la política pública depende del contexto institucional apropiado o no para la participación efectiva de las organizaciones civiles, comunitarias y de vigilancia en la toma de decisiones y evaluación de las mismas. Para ello, el Estado debe asegurar condiciones adecuadas de consulta oportuna y accesibilidad durante el antes, el ahora y el después de las políticas.

En el caso del PNB, las críticas frente a los procesos de participación han sido bastantes. Usma (2009a) comienza por afirmar que la adopción de políticas internacionales, como es el caso del PNB en Colombia instaurado por el Consejo Británico, ha venido excluyendo los saberes y desarrollos académicos colombianos:

> *In the case of the National Bilingual Program, in the process of formulating the plan the national government discharged the whole responsibility on representatives of foreign organizations such as the British Council, and even though leaders of Colombian universities were called to participate, their*

ISBN 978-987-4019-61-5

> *voices were silenced and substituted by European views of language, teaching, and learning. This is the main reason representatives of the most important public universities in the country decided to withdraw from the implementation process, instead of just accepting that their names and institutions be used to authenticate the imposition (Usma 2009a, p. 132)*

Desde la formulación de esta política pública, la participación de los ciudadanos y las instituciones que se van a ver afectadas fue nula. Es importante destacar el hecho de que durante el proceso de planeación y diagnóstico del PNB el Ministerio de Educación Nacional (MEN) designó dicha trabajo a entes ajenos a la educación colombiana. El consejo Británico, como entidad privada y con intereses particulares, realizó la tarea de medir el nivel de competencia en lengua extranjera de docentes y estudiantes sin consulta previa ni a partir de mediciones nacionales. Esta institución, además, no ha hecho aún públicos los resultados de dichos diagnósticos, ni ha especificado la manera cómo se realizaron (Usma 2009b). A este respecto, es importante mencionar que en la actualidad y de acuerdo con Soler (2011), los Estados han perdido soberanía en asuntos educativos, son las multinacionales y transnacionales con claros intereses económicos e ideológicos los que han remplazado a la Nación por medio de las mal llamadas "recomendaciones". Estas organizaciones internacionales, promocionando una falsa idea de igualdad y progreso, se han tomado los procesos de financiación y regulación de políticas como asunto de su interés (Soler 2011).

Así mismo, el PNB se instaura como una política de arriba-abajo controlada por entes internacionales sin participación real de las organizaciones académicas y civiles colombianas. De este modo, lo local es considerado como obsoleto y atrasado en relación con los desarrollos académicos, violando nuevamente el principio de igualdad y no discriminación. Se espera que este plan sea interiorizado y llevado a la realidad por colegios y universidades que no tuvieron nada que ver con su formulación y que, por consiguiente, lo ven como una imposición legislativa más que como una política en pro del desarrollo de sus instituciones. Para Knoepfel (2007), el consenso entre los actores políticos, administrativos y los beneficiarios de las políticas es fundamental, en tanto que este evita atrasos en la implementación e incluso rechazo general que impedirá su buen desarrollo. En este sentido, la participación debe ser vista con especial atención pues ella es la que permite que una política pública sea realizada o no. Esta perspectiva vertical del PNB, además, viola el principio de coordinación y articulación entre los diversos niveles del gobierno y la ciudadanía. Para Vázquez:

> *Las PP (políticas públicas) en DH (derechos humanos) deben comprender acciones, planes y presupuestos de diferentes sectores y entidades públicas, las cuales deben actuar de forma coordinada y rompiendo el paradigma sectorial de la competencia por áreas (intersectorialidad). Asimismo deben permitir la articulación en los diferentes niveles territoriales de gobierno: lo nacional, lo provincial y lo municipal (intergubernamentalidad) (Vázquez & Delaplace 2011:47)*

En el PNB no se plantea claramente cuáles son los planes u acciones que los diferentes organismos, tanto gubernamentales como civiles, deben llevar a cabo para la implementación de dicha política lingüística. Lo que existe es una serie de códigos o normas que estandarizan los resultados que las instituciones educativas deben lograr durante la enseñanza de la lengua extranjera. Se buscan, más que acciones mancomunadas, resultados globales que demuestren el posible éxito de la política.

A la par, cabe mencionar la nula participación de las comunidades de lenguas minoritarias en la instauración de este plan nacional. Su opinión no solo no fue consultada, sino que no se pensó en las implicaciones que tiene implantar un programa nacional de lengua extranjera en inglés a poblaciones minoritarias con fuertes problemas educativos en lengua materna (Mejia & Montes 2011). Además, no se evaluaron los impactos que a nivel cultural traería dicho programa frente a la imagen que en general los colombianos tienen frente a los diversos códigos lingüísticos, pues se perpetua la idea de que hay culturas superiores dignas de ser aprendidas y otras de bajo prestigio a las que no hay que prestar atención. La violación del principio de participación nos lleva directamente al principio de divulgación de una cultura de derechos. Para Vázquez (2011), las políticas públicas con enfoque de derechos deben brindar herramientas que promocionen los derechos humanos; toda política debe generar una cultura de derechos, es decir, las políticas no sólo no deben ser excluyentes sino que además deben propiciar la educación en derechos humanos. Así

ISBN 978-987-4019-61-5

las cosas, vale la pena preguntarse cómo el plan nacional de bilingüismo, por medio de la exclusión y la desigualdad en relación con las lenguas y culturas minoritarias está promocionando una cultura del derecho, cuando de entrada niega los derechos lingüísticos de las minorías étnicas y lingüísticas del país.

Para Guendel (2002), un cuarto requisito para que una política pública tenga un enfoque de derechos es que esta debe propiciar de manera manifiesta una serie de mecanismos de carácter técnico, político y cultural dirigidos a la atención, promoción y protección de los derechos. Esto significa que en la política pública debe evidenciarse cómo, mediante qué recursos y bajo qué circunstancias se alcanzaran los objetivos planteados. Así, para el goce efectivo del derecho a la educación bilingüe, en el caso de las comunidades indígenas, el Estado debe garantizar en su política pública elementos como la suficiencia de los servicios educativos, las instalaciones adecuadas, el acceso a dichos servicios sin discriminación, la calidad para cumplir con ese tipo de educación, la adaptabilidad y la aceptabilidad basada en la pertinencia de los contenidos y la formación. De este modo, no basta con promocionar un derecho sino que la política debe pensar en cómo garantizarlo pues la principal diferencia entre una política pública tradicional y una con perspectiva de derechos es que la primera está más focalizada en el problema especifico mientras que la segunda es integral pues entiende el problema publico de forma distinta, a partir de la garantía de los derechos (Vázquez & Delaplace 2011). De esta manera, garantizar un derecho significa garantizar los otros. Si hay acceso, por ejemplo, a una educación bilingüe de calidad, hay acceso a derechos como el trabajo, la salud y la participación ciudadana en ámbitos democráticos. Así las cosas, una política con perspectiva de derechos debe tratar de garantizar la mayor cantidad de derechos en pro del bienestar de todos sus ciudadanos.

Para Guerrero (2008), el PNB asume que todos los estudiantes del sistema educativo colombiano tienen acceso al mismo tipo y calidad de educación. Al no mencionar las diferencias entre los distintos tipos de educación, pareciera que el PNB considera que los colombianos gozan de los mismos derechos sin distinción alguna. Al referirse al inglés, el PNB anuncia que "Es la lengua que se usa con más frecuencia en los medios de comunicación y, por ello, permite acceder a la internet, la televisión, el cine, la radiodifusión, el turismo, los diarios de mayor circulación y las revistas especializadas" (Nacional 2006: 9). Se niega el hecho de que no todas las comunidades educativas en Colombia, incluso en ciudades capitales, tienen acceso a internet y a medios de comunicación especializados. Incluso en muchas de las instituciones del país son pocos los materiales didácticos en dicha lengua y la preparación docente es baja. Así, no se puede vender la idea de que se adquirirá un código lingüístico prestigioso si no se cuenta con las herramientas necesarias para hacerlo.

Además, con este tipo de discursos, el PNB vende la falsa idea de que al aprender dicha lengua los colombianos podrán viajar e insertarse en el mercado del trabajo cuando en realidad en el mundo globalizado la competencia laboral es desigual. No todos los ciudadanos cuentan con el mismo capital social y económico, limitando su acceso a otros derechos. Al igual que la mayoría de políticas educativas, el PNB se presenta aislado de otras variables sociales, se autoasigna macrofunciones que supuestamente llevarían a cabo las transformaciones sociales y de progreso dejando de lado aspectos culturales, políticos y económicos que perjudican a los ciudadanos del día a día (Soler 2011). Primero, hay que garantizar los derechos fundamentales y luego pensar que el acceso a una lengua extranjera nos dará beneficios económicos y sociales. En el PNB, no es claro cómo se lograrán sus metas si no se tiene en cuenta la realidad social de quienes van a verse tocados por dicha política y mucho menos los mecanismos para hacerlo. Por último, cabe resaltar el contexto que desconoce el PNB en relación con las minorías étnicas y lingüísticas pues de acuerdo con Mejía y Montes: "es claro el contraste con lo que ocurre con la educación para el bilingüismo de elite (español-inglés) al que tiene acceso real una mínima parte de la población colombiana. No se puede escapar de ciertos condicionantes socioeconómicos del país. La exclusión social y la exclusión educativas son graves. Dado que aumentan factores como el desplazamiento interno por el conflicto armado […] del que casi siempre son victimas las comunidades indígenas" (2011:71).

De esta manera, el PNB no puede ser considerado como una política pública con enfoque de derechos, pues la mayoría de principios que rigen esta perspectiva no se cumplen. A continuación, se presentan algunas reflexiones frente a la forma en que la política lingüística del país podría asumir este enfoque.

ISBN 978-987-4019-61-5

5. Políticas lingüísticas con perspectiva de derechos

En primer lugar, cualquier política lingüística que se plantee para una Nación debe ser universalista. Su cobertura debe ser global, ya que debe cumplir con el principio de igualdad y no discriminación evitando que se generen tensiones entre políticas para grupos mayoritarios y grupos minoritarios, como ha sucedido en el caso colombiano. Además, el carácter universal permite que se amplié la participación ciudadana haciendo que todos los individuos se encarguen de la planeación, desarrollo y evaluación de dicha política. Por otra parte, para Corredor (2010), es fundamental que las políticas públicas se basen en la teoría de la capacidad. Es decir, en el desarrollo de oportunidades, por medio de la garantía de derechos, para que los sujetos puedan desarrollar sus potencialidades. Así, el perfeccionamiento de competencias lingüísticas debe servir como recurso intangible para que una persona ponga en acción sus capacidades llevándolo al goce efectivo de otros derechos. Esta perspectiva ayudaría a dejar de ver el aprendizaje de las lenguas desde una mirada mercantil, sino más bien como derecho lingüístico propio y como herramienta social que permite acceder a otros derechos humanos.

Además, el enfoque de derechos siempre conduce, según Corredor (2010), a tener una mirada general de toda la población reconociendo la heterogeneidad de las personas e identificando a los grupos con características comunes. Una política lingüística bajo este enfoque debe tener en cuenta que el mapa sociolingüístico de una nación es diverso y por ello no puede desconocer la situación de contacto de lenguas, el tipo de bilingüismo presente en las diversas comunidades, ni el estado en que se encuentran las lenguas. Una política lingüística con enfoque de derechos busca el reconocimiento y trabajo mancomunado con las comunidades minoritarias y mayoritarias en pro de garantizar un bienestar colectivo, en este caso el acceso a una educación bilingüe de calidad, el desarrollo de la propia cultura y el mantenimiento y enriquecimiento de los códigos lingüísticos.

Sumado a esto, una política lingüística que busque regular la educación bilingüe, dese la perspectiva de derechos, debe cumplir con al menos 4 criterios: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. El primero entendido como la creación de programas con recursos específicos para ser llevados a cabo. El segundo referido a la no discriminación de tipo ideológico ni económico para hacer parte de esta educación. El tercero elemento se relaciona con la participación, pues los grupos deben estar de acuerdo con la política siempre y cuando sea pertinente para los contextos reales donde se plantea. Por último, la adaptabilidad debe ser entendida como la flexibilidad para responder a la diversidad cultural y social, dejando a un lado imposiciones lingüísticas y educativas (Corredor 2010).

Por último, una política lingüística al igual que cualquier política pública no se establece ni se ejecuta en un espacio vacío, ya que los recursos disponibles influyen en sus resultados. Por esto, es importante contar con el personal adecuado, el capital económico necesario para garantizar su desarrollo, la información necesaria sobre las problemáticas sociales que impedirían su implementación, la organización de los entes gubernamentales con los civiles, el consenso social de su importancia y necesidad y la infraestructura requerida para su creación, desarrollo y evaluación (Knoepfel *et al* 2007). No basta, con legislar, es necesario garantizar los buenos resultados de la política pública, he aquí la diferencia ente una política pública tradicional y una con enfoque de derechos.

6. Conclusión

En Colombia, donde coexiste una lengua mayoritaria con dos lenguas criollas y alrededor de 60 a 70 indígenas, el gobierno ha implantado políticas lingüísticas que tratan de regular el desequilibrio entre la lengua mayoritaria, las minoritarias y las extranjeras. Sin embargo, estas políticas no siempre regulan el conflicto a partir de un enfoque social. Como se evidenció, el PNB está estructurado a partir de un enfoque económico y no de derechos. Esta política no tiene en cuenta los principios de igualdad, participación ciudadana, coordinación y articulación, cultura del derecho, entre otros. Así las cosas, el PNB se erige como una política pública discriminatoria que niega las realidades sociales y lingüísticas del país. Por ello, es necesario tomar el enfoque de derechos y llevarlo a las políticas lingüísticas en Colombia, pues este permitirá legislar a partir de la equidad, el desarrollo de las capacidades, el acceso a derechos y la pluralidad.

ISBN 978-987-4019-61-5

Referencias bibliográficas

» Ardila, O. (2007). "Estudio sociolingüístico del Amazonas". *Revista internacional Magisterio, 25*. 48-51.
» Ardila, O. (2010). "Las lenguas indígenas de Colombia: problemáticas y perspectivas". *UniverSOS, 7*, 27-39.
» Buitrago, Y., J. García & D. García. (2012). "Imposición lingüística o la fábula del progreso bilingüe en Colombia: reflexiones sobre la enseñanza del inglés". *Memorias V Simposio Pedagógico Lengua-jes, lectura y escritura*. Bogotá: Red de Pedagogía.
» Corredor, C. (2010). *La política social en clave de derechos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
» García, J. & D. García. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia, tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín De Filología 47* (2), 47-70.
» González, A. (2010). "English and English teaching in Colombia: Tensions and possibilities in the expanding circle". En A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routlegde Handbook Of World Englishes.* Gran Bretaña: Routledge. 332-351.
» Guendel, L. (2002). "Políticas públicas y derechos Humanos". *Revista de ciencias sociales, 3*(97). 105-125.
» Guerrero, C. (2008). "Bilingual Colombia: What does it mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bolinguism". *PROFILE, 10*. 27-45.
» Guerrero, C. & Quintero, A. (2009). "English as a Neutral Language in the Colombian National Standards: A Constituent of Dominance in English Language Education". *PROFILE, 11*(2), 135-150.
» Knoepfel, P., C. Larrue, F. Varone & M. Hinojosa. (2007). "Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los acores, sus recursos y las instituciones". *Ciencia Política, 3*, 6-29.
» Mejia, A. (2006). "Bilingual Education in Colombia:Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities". *Colombian Applied Linguistics Journal, 8*. 152-168.
» Mejia, A. & M. Montes. (2008). "Points of Contact or Separate paths: A Vision of Bilingual Education in Colombia". EU: Multilingual Matters.
» Mejia, A. & M.Montes. (2011). "El bilingüismo y el multilingüismo en Colombia: Consideraciones acerca de su valor y promulgación". En E. Yoko & J. Santana (Eds.), *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras* (pp. 55-81). Brasil: Pontes Editores.
» Mejía, A. (2002). *Power, prestige, and bilingualism international perspectives on elite bilingual education*. Buffalo: Multilingual Matters.
» Mejía, A. (2007). "Visiones del Bilinguismo y de la educación bilingüe en Colombia". *Revista Internacional Magisterio, 25*. 36-38.
» Nacional, M. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras:inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto.* Disponible online en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf.
» Oriol, R. (1997). Declaración Universal de Derechos Linüísticos. *Revista Iberoamericana de educación, 13*. 281-289.
» Phillipson, R. (1993). *Linguistic Imperialism*. China: Oxford University Press.
» Pueblos indígenas. Diálogo entre culturas. (2012). Bogotá: Progama de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
» Roth, A. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación.* Bogotá: Ediciones Aurora.
» Roth, A. (2003). "Introducción para el análisis de políticas públicas". *Cuadernos de administración, 30.* 113-128.
» Soler, S. (2011). "Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación". *Forma y Función, 24*(1). 75-105.
» Declaración universal de los derechos lingüísticos. (1996).
» Usma, J. (2009a). "Education and Language Policy in Colombia:Exploring processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification of Global Reform". *PROFILE, 11*. 123-141.
» Usma, J. (2009b). "Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook". *Íkala, revista de lenguaje y cultura, 14*(22). 19-42.
» Vázquez, D. & D. Delaplace. (2011). "Políticas públicas con perspectiva de derechos humanos: un campo en construcción". *Revista internacional de derechos humanos, 8*(14). 35-65.

ISBN 978-987-4019-61-5

En el nuestro lenguage castellano: *LA EVOLUCIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE ARTÍCULO+POSESIVO+NOMBRE EN ESPAÑOL Y LA GRAMATICALIZACIÓN*[1]

GRIMBERG, Sabrina T. / Universidad de Buenos Aires

Área: Gramática

» *Palabras clave: posesivos, sintagma determinante, gramaticalización.*

Resumen

La construcción de artículo+posesivo+nombre ha recibido atención desde distintos enfoques teóricos. Desde una postura formal, Cardinaletti (1998) postula una clasificación de pronombres posesivos en 'fuertes' (*strong*) y 'deficientes' (*deficient*), los cuales a su vez pueden subdividirse en 'clíticos' (*clitics*) y 'débiles' (*weak*). La autora observa que los posesivos fuertes (del tipo *las cosas tuyas*) permanecerían en su posición original de especificadores dentro del SN, mientras que los clíticos (como *sus cosas*) funcionarían como núcleos que se incorporan a D° desde la posición en que se generan, y los débiles (*las sus cosas*) se desplazarían al especificador de una proyección funcional dominada por el SD. A partir de esta propuesta, la evolución de la construcción de artículo+posesivo+nombre se entiende como un cambio en el estatus estructural de los posesivos (de débiles a clíticos), que provoca que deban aparecer necesariamente en D° (Alexiadou 2004) y, consecuentemente, que pasen a competir con los artículos para ocupar dicha posición. Por otra parte, desde un enfoque funcionalista, la propuesta de Company Company (2001) consiste en explicar la evolución y el declive de la construcción nominal en cuestión mediante la intervención conjunta de dos factores: principalmente, el debilitamiento del valor anafórico y posesivo del pronombre posesivo, y, además, una motivación económica, dada la afinidad semántica entre artículo y posesivo.

La evolución de pronombres posesivos hasta consolidarse como determinantes constituye una ilustración del fenómeno de gramaticalización, que puede definirse como un proceso mediante el cual una forma asume una función gramatical, o una construcción ya gramatical adquiere una función aun más gramatical (Company Company 2003). Esto se debe a que durante dicha evolución las formas débiles pasan a categorizarse como clíticas, flexibilizan sus restricciones distribucionales y se emplean más frecuentemente, entre otros cambios, síntomas todos del acaecimiento de una gramaticalización. Si bien suele haber consenso en que el proceso de gramaticalización es irreversible, unidireccional y gradual, existen distintas posturas teóricas respecto del mismo, cuyas diferencias radican en la caracterización y el análisis que se le atribuyen.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es doble: por un lado, se propone explorar los distintos análisis que se han propuesto para la construcción de artículo+posesivo+nombre en relación con el fenómeno de gramaticalización. Por otro, aspira a revisar las diversas definiciones que se han atribuido a este último desde distintos enfoques.

1. El presente trabajo se benefició de mi participación en el proyecto UBACyT 20020100100014 "Léxico y gramática: una perspectiva teórico-aplicada y su extensión a otras áreas" dirigido por Mabel Giammatteo, y de una beca de estímulo a las vocaciones científicas otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional en el marco de dicho proyecto. Agradezco los comentarios realizados por Augusto Trombetta y Carlos Muñoz Pérez sobre una versión preliminar de este escrito. Por supuesto, cualquier error u omisión es de mi exclusiva responsabilidad.

1. Introducción

La evolución de la construcción de artículo+posesivo+nombre (como *el nuestro lenguage castellano*; *un su privado*; *la su cara*, etc.) permite dar cuenta de un caso de gramaticalización en la historia del español: el de los posesivos, que se constituyeron en simples determinantes, debilitando así tanto su originario valor deíctico anafórico como también su valor posesivo. Esta gramaticalización es la causa de la actual distribución complementaria entre artículo y posesivo y de la consiguiente mala formación de la construcción de artículo+posesivo+nombre[2].

Este trabajo será organizado en dos ejes: por una parte, examinaremos distintos análisis que se han propuesto para la evolución de la construcción mencionada desde una postura formal. Por otra parte, haremos alusión a la vinculación entre esta estructura y la gramaticalización, a la vez mostrando la manera en que desde estos enfoques se aborda este fenómeno.

2. Análisis de la construcción

Una de las propuestas en relación con la evolución de los posesivos consiste en postular un sistema tripartito, dividido en posesivos fuertes, débiles y clíticos (Cardinaletti 1998), o bien en posesivos pronominales, adjetivos y determinantes (Ihsane 2000)[3]. Esta clasificación se basa en la hipótesis de que las formas posesivas presentan diferencias en cuanto a su estructura interna. En la tabla presentada a continuación se mencionan algunas de las diferencias entre las tres clases de posesivos a las que alude Cardinaletti (1998).

Tabla 1. Diferencias entre las tres clases de posesivos. Los ejemplos son tomados de Cardinaletti (1998).

	Posesivos fuertes (it. *la casa sua*)	Posesivos débiles (it. *la sua casa*)	Posesivos clíticos (esp. *mi casa*)
1.	Posnominales	Prenominales	Prenominales
2.	Co-aparecen con artículos, aunque estos se posponen al nombre: (a) La casa sua.	Co-aparecen con artículos: (b) La sua casa. (c) Un suo amico.	No co-aparecen con artículos: (d) *La mi casa. (e) *Le mon livre.
3.	Están necesariamente focalizados: (a) La casa SUA, non tua.	No pueden focalizarse: (b) *La SUA casa, non tua**.	No pueden focalizarse: (c) *MI casa (cf. nota 1).
4.	Pueden estar coordinados: (a) La casa sua e tua / sua e di Maria.	No pueden coordinarse: (b) *La sua e tua /sua e di Maria casa.	No pueden coordinarse: (c) *Mi y tu casa.
5.	Permanecen en su posición original: (a) $[_{SD}$ la $[_{SX} \ldots [_{SY}$ casa$_k$ $[_{SN}$ sua $[h_k$	Antes de la materialización se mueven al especificador de $SConcS_N$: (b) $[_{SD}$ la $[_{SConcSN}$ sua$_i \ldots [_{SY}$ casa$_k$ $[_{SN}$ h_i $[h_k$	Antes de la materialización se mueven a D: (c) $[_{SD}$ $[_D$ mi$_i$ $[_{SConcSN}$ $h_i \ldots [_{SY}$ casa$_k$ $[_{SN}$ h_i $[h_k$

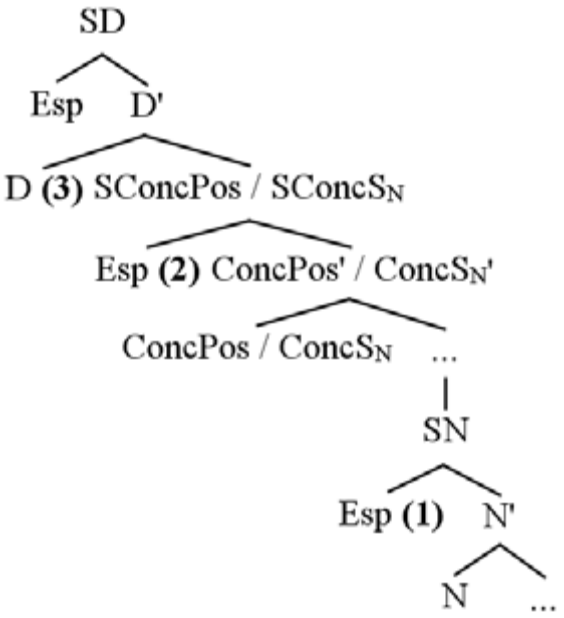
La estructura que se propone para los sintagmas posesivos es la siguiente:

2. No consideramos aquí ciertas variedades del español centroamericano hablado por bilingües de maya-español, donde la construcción en cuestión se mantiene (Company 2005).

3. Ihsane (2000) parte de la tipología de Cardinaletti (1998) para proponer la propia. Además de postular tres clases de posesivos, Ihsane (2000) sostiene que cada clase puede presentar una forma débil y una fuerte, y que puede atestiguarse más de un tipo de posesivo en cada lengua.

ISBN 978-987-4019-61-5

Imagen 1. Estructura postulada para los sintagmas posesivos adaptada de Ihsane (2000).



El número uno indica la ubicación de los posesivos fuertes (como *la casa sua*), el número dos, la ubicación de los posesivos débiles o adjetivos (*la sua casa*) y el número tres muestra la posición de los posesivos clíticos o determinantes (como *mi casa*).

Siguiendo estos trabajos, la evolución de la construcción de artículo+posesivo+nombre puede pensarse como un cambio estructural en el sistema de determinación: los posesivos que forman parte de esa construcción del español medieval se consideran débiles o adjetivos, dado que co-aparecen con un determinante. El cambio consiste en el ascenso a D° por parte de los posesivos del español debido a que adquieren el rasgo [+definido], por lo que deben desplazarse a dicha posición, donde este rasgo se chequea. Por el contrario, los posesivos adjetivos carecen de este rasgo y permanecen en el especificador del SConcS$_N$ (AgrS$_N$P) (Cardinaletti 1998) o SConcPos (AgrPossP) (Ihsane 2000). Al poseer el rasgo [+DEF], los posesivos pasan a competir con los artículos por la posición de D°, motivo por el cual se encuentran en distribución complementaria: aparece uno u el otro, pero no ambos simultáneamente (como sí podía ocurrir anteriormente).

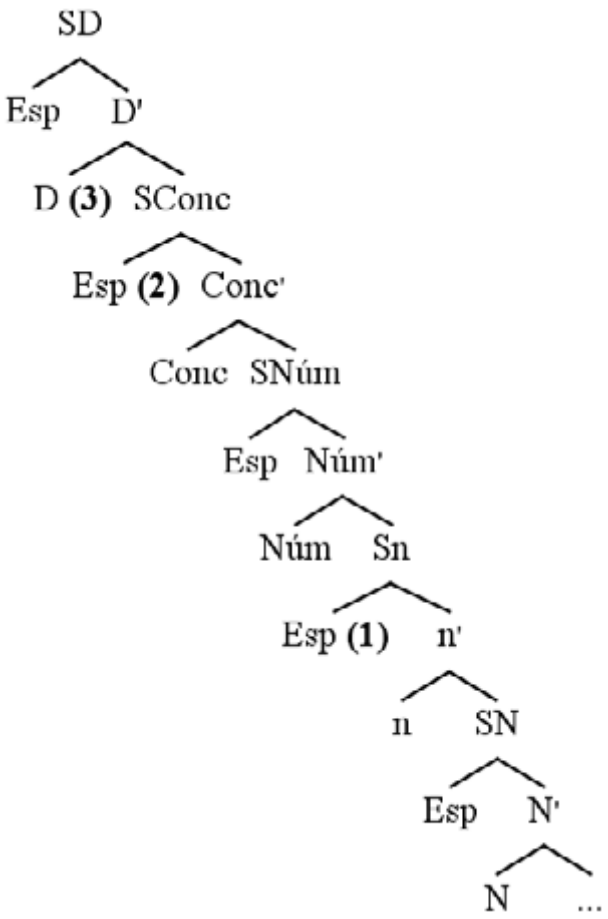
Las propuestas de Alexiadou (2004) y Alexiadou, Haegeman y Stavrou (2007) llevan un paso más allá la simetría entre la estructura de los SSVV y los SSDD, ya asumida en los planteos anteriores. Ellas sostienen que así como los SSVV poseen una estructura interna compleja, compuesta de una capa externa Sv y una interna SV, de igual modo los SSDD deben contar con una capa externa Sn, cuyo núcleo sea un nombre liviano, y una interna SN, cuyo núcleo sea un nombre léxico. En línea con esto y con el argumento de que los posesivos funcionan como sujetos, éstos recibirán su rol de poseedores en el especificador del Sn -que podría denominarse SPos- y se desplazarán a una proyección funcional más alta, análogamente a los argumentos externos de V, que reciben su papel temático en el especificador del Sv y son atraídos a una proyección funcional más alta. Por lo demás, estos trabajos se asemejan a los anteriores en cuanto a que postulan que, a partir de su posición original en el especificador del Sn (1b), los posesivos prenominales se desplazan: primero, al especificador del SConc, donde permanecen los posesivos débiles en el sentido de Cardinaletti (1998) (1c) y, luego, a D°, donde se ubican los posesivos clíticos (1d). En los ejemplos de (1), adaptados de Alexiadou (2004), pueden observarse las ubicaciones propuestas para las distintas clases de posesivos:

(1) (a) $[_{SD}\ [_{D}$ clítico$]\ [_{SConc}$ débil $[_{Sn}$ fuerte $[_{n}\ [_{SN}]]]]]$
(b) $[_{SD}$ la $[_{SConc}$ ... $[$macchina$_k\ [_{Sn}$ MIA $[_{n}\ h_k\ [_{SN}\ h_k]]]]]$
(c) $[_{SD}$ la $[_{SConc}$ mia$_i$ ... $[$macchina$_k\ [_{Sn}\ h_i\ [_{n}\ h_k\ [_{SN}\ h_k]]]]]$
(d) $[_{SD}\ [_{D}$ ma$_i$ $]\ [_{SConc}\ h_i$ voiture$_k\ [_{Sn}\ h_i\ [_{n}\ h_k\ [_{SN}\ h_k]]]]]$

De este modo, se propone la estructura del SD posesivo que se presenta a continuación:

ISBN 978-987-4019-61-5

Imagen 2. Estructura del SD posesivo adaptada de Alexiadou et al. (2007).



En esta figura, y tal como se ilustró en los ejemplos anteriores, los posesivos posnominales fuertes como, en italiano, *la macchina mia* o *il libro suo*, se ubican en el especificador del Sn (posición identificada con el número uno). Por su parte, los llamados posesivos débiles, como las construcciones italianas *la mia macchina* o *il suo libro*, aparecen en el especificador del SConc, destacado con el número dos. Finalmente, los posesivos clíticos, como por ejemplo *ma voiture* o *son livre* en francés, se ubican en la posición señalada por el número tres, esto es, en el núcleo del SD.

Otros análisis (Batllori & Roca 2000) proponen la coexistencia de dos sistemas de determinación distintos en español hacia principios de la Edad Media: uno etimológico y otro innovador, que presentarían las siguientes características:

Tabla 2. Características de los sistemas de determinación etimológico e innovador, según lo propuesto en Batllori y Roca (2000).

Sistema etimológico	Sistema innovador
Los determinantes expresan su significado deíctico original (son descendientes del demostrativo *ille, illa, illud* del latín).	Los determinantes pierden su valor deíctico.
Los determinantes funcionan como demostrativos.	Los determinantes funcionan como anáforas discursivas.
Los determinantes co-ocurren con posesivos en construcciones de artículo+posesivo+nombre.	Los determinantes no pueden co-ocurrir con posesivos prenominales en construcciones de artículo+posesivo+nombre.

Los autores sostienen que dos oraciones, una con SD completo y otra sin él, como:

(2) (a) "*los moros nos van del campo*" (*Cantar de Mio Cid*, v.755 *apud* Batllori y Roca 2000)
(b) "*moros le reçiben por la seña ganar*" (*Cantar de Mio Cid*, v.712 *apud* Batllori 1999),

tendrían el mismo significado. En español antiguo, estos dos sistemas lingüísticos (etimológico e innovador) se hallan en competencia, lo que se demuestra con la documentación que indica variación

ISBN 978-987-4019-61-5

morfosintáctica en un mismo autor y/o en una misma obra. Gradualmente, el sistema innovador se va extendiendo en los textos, a la vez que el etimológico se documenta en menor proporción.

Estos autores parten de la siguiente estructura propuesta por Roca (1997), donde se postula que el artículo definido y el demostrativo son núcleos de dos proyecciones funcionales distintas.

(3) $[_{SD}\ [_{D'}\ D\ [_{SDem}\ [_{Dem'}\ Dem\ [...\ [Pos]\ ...\ [SN]\ ...\ ]]]$

El artículo se origina a partir del demostrativo latino y, como tal, se genera bajo el núcleo Dem, como el resto de los demostrativos. En español medieval, el artículo va perdiendo sus rasgos deícticos y sube al núcleo D para cotejar el rasgo [+referencial], anafórico, de todo el sintagma. Así, en la gramática innovadora, los artículos se reanalizan como D y pasan a generarse bajo ese núcleo, lo que conlleva la pérdida del movimiento de Dem a D: una vez que el artículo definido se identifica como la realización por defecto del rasgo [referencial], deja de postularse su movimiento de Dem a D por parte de quienes adquieren la lengua, y el artículo definido se genera en D. Por su parte, los demostrativos siguen ubicándose en Dem y ascienden a D solo cuando no intervienen el artículo definido ni el posesivo prenominal. En los ejemplos de (4), adaptados de Batllori y Roca (2000), se ilustran estos cambios:

(4) (a) Español medieval: $[_{SDet}$ DET $[_{SDem}$ el/este/ese/aquel $[_{SN}$ ...]]]
(b) Español actual: $[_{SDet}$ el $[_{SDem}$ este/ese/aquel $[_{SN}$ ...]]]

Los autores explican la desaparición de la construcción de artículo+posesivo+nombre en español sobre la base de la estructura anterior y en línea con la competencia entre ambos subsistemas gramaticales: de manera similar a lo que sucede con los artículos, los posesivos se generarían inicialmente en la proyección SDem, pero pronto comenzarían a competir con los artículos definidos por el rasgo [+referencial] y a ascender a D, lo que provocaría la agramaticalidad de la estructura artículo+posesivo+nombre.

3. Relación con la gramaticalización

"Una definición tradicional y bastante extendida de gramaticalización es que se trata de un proceso mediante el cual una forma o construcción asume una función gramatical, o bien una entidad o construcción ya gramatical adquiere una función aún más gramatical." (Company 2003: 9). Las posturas funcionalistas abordan la gramaticalización como un cambio muy amplio que engloba la mayoría de las alteraciones sintácticas posibles y se relaciona estrechamente con la frecuencia de uso de las formas y el peso del contexto (Company 2003). Desde un enfoque formal, la gramaticalización también se considera un fenómeno muy abarcador, pero paralelamente se lo asocia con transformaciones a pequeña escala, vinculadas con uno o más rasgos de cierta entidad (Roberts & Roussou 2003).

En este sentido, la gramaticalización involucra además un mecanismo de reanálisis, que cambia la estructura subyacente de una secuencia sin modificar su manifestación superficial y así posibilita el desarrollo de nuevos exponentes de categorías funcionales. Antes del reanálisis, el ítem léxico α materializa los rasgos de dos o más núcleos X e Y, y, luego, α instancia solamente X. El reanálisis está motivado, por un lado, por la ambigüedad estructural que el hablante percibe en relación con determinada forma y, por otro lado, por el intento por parte del hablante de simplificar la estructura. Una estructura más simple es aquella en la que no se presentan sincretismos de rasgos (esto es, no se presenta más de un rasgo formal en cierta posición estructural). Así, la estructura más simple será aquella con la menor cantidad de ocurrencias de múltiples rasgos en posiciones únicas.

La evolución de la construcción de artículo+posesivo+nombre en español constituye una ilustración de la gramaticalización: durante este proceso se debilitan los originarios valores anafórico y posesivo del pronombre, se flexibilizan sus restricciones de selección y se generaliza su empleo. Así, los posesivos débiles que antiguamente podían coaparecer con artículos se constituyen en clíticos al cambiar su posición estructural y competir con los artículos.

ISBN 978-987-4019-61-5

Los distintos patrones que contienen un posesivo durante la Edad Media son testimonio de la ambigüedad estructural en relación con esta categoría. Se manifiesta la existencia de un patrón determinante > posesivo > nombre a la vez que uno posesivo > nombre, como se exhibe en el ejemplo (5), extraído del *Poema de Fernán González*, fol. 32r (*apud* Batllori y Roca 2000):

(5) todos los mjs vasallos que aqui son fi[n]ados serian por su señor este dia vengados

El hecho de que estos dos patrones coexistan es indicativo del cambio sintáctico que los posesivos están atravesando: la posibilidad de funcionar o bien como elementos clíticos o bien como débiles. Una vez que los posesivos débiles se convierten en clíticos, ya no pueden situarse en la posición de especificador y deben ascender a D[4].

Un último aspecto a considerar en relación con la gramaticalización es la cuestión sobre la gradualidad del cambio. Se ha sostenido que la gramaticalización es un cambio gradual más que repentino o catastrófico puesto que, en primer lugar, los cambios lingüísticos no pueden fijarse en un momento histórico determinado y no son instantáneos, sino que comienzan lentamente, luego ganan velocidad y finalmente se lentifican. En segundo lugar, debido a factores sociolingüísticos, como la variación del cambio según la edad, el género o la clase social del hablante, según el estilo, etc. Por último, se ha considerado que la gradualidad es una característica básica del proceso de gramaticalización a raíz de factores gramaticales, como por ejemplo: (a) la difusión léxica, esto es, la idea de que los cambios pueden "difundirse" gradualmente a través del lexicón, ítem por ítem, en lugar de afectar todo el sistema gramatical a la vez; o (b) la existencia de verdadera opcionalidad: si las gramáticas permiten opcionalidad sin consecuencias semánticas, pueden surgir variantes puramente superficiales. En este caso, no habría cambio gramatical en absoluto, sino simplemente una diferencia en el uso de una u otra forma permitida por la gramática.

Sin embargo, a pesar de estos argumentos, existen razones para considerar que el cambio sintáctico es repentino y catastrófico. En este sentido cabe mencionar, por una parte, el hecho de que los cambios no pueden involucrar más de una generación: como las gramáticas son construidas por los individuos de cada generación, no puede plantearse que los cambios son graduales dado que las generaciones no tienen ninguna clase de recuerdo que les permita saber que determinado cambio se está desarrollando ni cuál es la dirección que debe seguir (Lightfoot 1979 *apud* Roberts 2007). Otro motivo por el cual el cambio sintáctico sería repentino se debe a que los parámetros (es decir, los valores de ciertas manifestaciones de rasgos formales) son entidades discretas, por lo que deben estar en uno u otro estado, pero nunca en un estado intermedio. Frente a esta imposibilidad, no puede plantearse el cambio gradual de cierto parámetro.

4. A modo de conclusión

En este trabajo presentamos algunos de los análisis que ha recibido la construcción de artículo+posesivo+nombre desde la perspectiva formal así como también nos referimos a algunas consideraciones sobre la gramaticalización aplicadas a la estructura en cuestión.

Mostramos que la evolución de pronombres posesivos hasta consolidarse como

> determinantes constituye una ilustración del fenómeno de gramaticalización, puesto que a lo largo de dicho proceso las formas débiles pasan a categorizarse como clíticas, flexibilizan sus restricciones distribucionales y se emplean más frecuentemente, síntomas todos del acaecimiento de una gramaticalización. Mencionamos además distintos estudios sobre la gramaticalización para señalar que cabe analizarla ya sea como un proceso de cambio repentino o como un proceso de cambio gradual.

4. Se considera que los posesivos se ubican en el SD porque son prototípicamente humanos y animados: dado que se originan a partir del paradigma de los pronombres personales, poseen especificación de persona (o de definitud, en el caso de los pronombres de tercera persona), rasgos muy similares a los que se ubican en D (Alexiadou 2004).

ISBN 978-987-4019-61-5

Referencias bibliográficas

» Alexiadou, A. (2004). "On the development of possessive determiners. Consequences for DP structure". En E. Fuss y C. Trips (eds.). *Diachronic Clues to Synchronic Grammar*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 31-58.

» Alexiadou, A., L. Haegeman y M. Stavrou. (2007). *Noun Phrase in the Generative Perspective*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

» Batllori Dillet, M. (1999). "La sintaxis de los determinantes en el *Cantar de Mio Cid*". Comunicación presentada en XXIX Simposio de la Sociedad Española de Lingüística. Cáceres.

» Batllori, M. y F. Roca. (2000). "The Value of Definite Determiners from Old Spanish to Modern Spanish". En S. Pintzuk, G. Tsoulas y A. Warner (eds.). *Diachronic Syntax: Models and Mechanisms*. Oxford: Oxford University Press. 241-254.

» Cardinaletti, A. (1998). "On the Deficient-Strong Opposition in Possessive Systems". *Working Papers in Linguistics*. 8: 1. Venice: University of Venice. 65-111.

» Company Company, C. (2003). "La gramaticalización en la historia del español". *Medievalia*. 35, 3-61

» Company Company, C. (2005). "Frecuencia de uso y contacto lingüístico en sintaxis. Artículo indefinido+posesivo en el español americano". En R. Márquez Reiter, O. García y R. Otheguy (eds.). *Spanish in Context*. 2: 2. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 131-156.

» Ihsane, T. (2000). "Three Types of Possessive Modifiers". *Generative Grammar in Geneva*. 1: 21-54.

» Roberts, I. (2007). *Diachronic Syntax*. Oxford: Oxford University Press.

» Roberts, I. y A. Roussou. (2003). *Syntactic Change: A Minimalist Approach to Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

ISBN 978-987-4019-61-5

O SENTIDO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA SALA DE AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR DO ALUNO SURDO

JORGE, Eliane Elenice / Universidade Federal de Santa Catarina

Área: Lingüística Aplicada

» *Palavras-chave: ensino de espanhol, surdez, avaliação*

Resumo

Essa comunicação tem como objetivo principal apresentar parte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que busca problematizar a prática avaliativa de Espanhol como língua adicional para alunos surdos. A finalidade principal desse estudo é identificar, descrever, analisar e interpretar rotinas do trabalho pedagógico na sala de aula de Espanhol, focando nas práticas avaliativas e no modo como alunos surdos interagem e lidam com essas práticas em seu cotidiano escolar. Além disso, aponta para discussões que possam contribuir com o processo de ensino/aprendizagem do espanhol desse alunado. A pesquisa, desenvolvida a partir de uma perspectiva etnográfica, interpretativista, consiste de registro de dados através da observação sistemática das aulas de espanhol, no contexto de um sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede básica de ensino. O grupo composto de dezoito alunos, onze ouvintes e sete surdos, conta com uma professora que domina três idiomas: português, espanhol e LIBRAS. A referência teórica que norteia este trabalho nos conduz a repensar a prática avaliativa do ensino da língua adicional sob uma perspectiva pós-colonialista (Pennycook 2001 y 2010, Lucena 2010 y 2006, Moita Lopes 2002 y 2008, Garcez 2006, Clemente & Higgins 2005, Rajagopalan 2005, Shohamy 2004, Scaramucci 1999 y 2004, Shallater & Garcez 2009, entre outros.). Sob um ponto de vista êmico, mostraremos nessa apresentação algumas das rotinas pedagógicas dos alunos surdos, especialmente aquelas voltadas para práticas avaliativas. Os dados preliminares revelam que a maior parte das avaliações não são significativas e tampouco se mostram produtivas, contribuindo pouco com a aprendizagem desses alunos.

1 Introdução

Há décadas pesquisadores de várias áreas buscam por aquelas que seriam as formas adequadas de ensinar e aprender uma língua estrangeira, porém esta é uma questão de difícil solução e discussões inesgotáveis. Com o surgimento da Linguística Aplicada os olhares se voltam para as relações sociais e tudo o que isso acarreta para o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira. O ensino de línguas não está mais centrado puramente na aprendizagem da estrutura lingüística, indo muito além disso, uma vez que contemporaneamente considera-se, de modo muito mais contundente, aspectos sociais, culturais e políticos que permeiam o aprendizado de um idioma. Segundo Clemente (2009) e Pennycook (2010) a pedagogia crítica pode ser definida como o enfoque educativo que dá conta de como as relações sociais, culturais e políticas se vinculam na sala de aula, evidenciando a maneira como o poder pode circular em diferentes níveis.

*El contraste implica el posesivo *per se*. El posesivo puede focalizarse para contrastar toda la frase nominal: la SUA casa, non la tua.

ISBN 978-987-4019-61-5

Sob esta perspectiva não existe um detentor do saber, uma única verdade ou um método absoluto para a aprendizagem de língua estrangeira. Nesse caso, entende-se que o que acontece na sala de aula é a hibridização de conhecimentos advinda do processo de construção da vida social, onde os sujeitos, historicamente situados, são os agentes de seus saberes (Freire 2011). Portanto, interessa-nos pensar a inclusão das diversas identidades existentes dentro da sala de aula de Língua Estrangeira, inclusive daqueles denominados pela educação inclusiva como alunos com necessidades educacionais especiais, representados neste trabalho pelos alunos surdos, foco desta pesquisa dentro dos princípios da pedagogia crítica.

O motivo que me levou a pesquisar este tema se deve a atual realidade da escola na qual leciono aulas de espanhol como língua estrangeira/ adicional (LE/LA). Com a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que garante aos educandos com histórico de deficiência a educação na rede regular de ensino, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil recebe um número crescente destes estudantes. Sendo que temos um número significativo de alunos incluídos, com diagnóstico variado: paralisia cerebral (PC), síndrome de Down, cegueira, surdez, autismo, entre outros.

Constatei que com a inclusão desses alunos chegaram também as angustias do corpo docente sobre o que fazer, como lidar com a diferença, como ensinar esses alunos dadas as condições diferenciadas da maioria e, especialmente, as dúvidas que surgiam como avaliar alguém com necessidades tão específicas. Essas e outras questões me levaram a buscar mais informações sobre a educação especial e a inclusão social, sobretudo após o contato pela primeira vez, em 2005, com um aluno surdo na aula de espanhol com LE/LA, que me fez vivenciar todas as angustias citadas acima. As dificuldades encontradas no processo de ensino/aprendizagem e o desejo de encontrar metodologias e avaliações adequadas ao contexto da surdez me fizeram desenvolver a pesquisa da qual apresento uma pequena mostra neste artigo.

2. Contextualizando a Pesquisa

Esta pesquisa está sendo desenvolvida sob a perspectiva etnográfica, proporcionando o contato direto da pesquisadora com a situação a ser investigada, o que permitirá a interpretação dos processos que fazem parte da experiência vivida pelos alunos surdos em sua rotina escolar.

Segundo André "a observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado" (André 2007: 27). A razão então, pela escolha do método etnográfico, qualitativo e interpretativo se dá pelo fato de que tal perspectiva permite ao pesquisador vivenciar a riqueza de significados que se encontram no cotidiano escolar dos participantes envolvidos. Sob uma perspectiva êmica, poderemos guiar-nos pelo olhar dos alunos surdos na busca de elementos para a reflexão sobre a relação entre os conhecimentos escolares sistematizados, as práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula de língua adicional e as práticas sociais cotidianas destes indivíduos.

Documentar a prática cotidiana dos envolvidos levando em conta suas opiniões e pontos de vista não isenta o pesquisador de expressar seu próprio ponto de vista. Aliás, pode-se dizer que é quase impossível, pois a subjetividade é inerente ao ser humano e ao fazer etnográfico, pois a observação participante caracteriza-se pela convivência do etnógrafo durante um período de tempo no contexto o qual ele quer entender e identificar os significados ali atribuídos, e como coloca Duranti (2000):

> A **observação** de uma comunidade específica não ocorre a partir de um lugar distante e seguro, senão do interior das coisas, isto é, **participando** em tantos eventos sociais, como seja possível. (Duranti 2000: 131, grifo do original, tradução minha)[1].

Desta forma, a tarefa que cabe ao pesquisador não é a de assumir uma ou outra posição diante do contexto investigado. Ao contrário, este deve possibilitar que os diferentes pontos de vistas se

1. Tradução original: "La observación de una comunidad específica no se lleva a cabo desde un lugar distante e seguro, sino desde el interior de las cosas, esto es, participando en tantos eventos sociales, como sea posible". (Tradução espanhola de Pedro Tena)

ISBN 978-987-4019-61-5

revelem, dos pesquisados e do pesquisador, pois não cabe ao linguista aplicado ditar o que é certo ou errado. Seu papel é criar inteligibilidade frente às questões que se revelam no contexto de sua pesquisa, para que assim seus participantes possam repensar suas práticas.

3. O Contexto e seus Participantes

A negociação para entrada em campo começou em fevereiro de 2012, através de contato com a Gerência Regional de Educação da grande Florianópolis, que listou dois possíveis colégios para a realização da pesquisa.

O contexto escolhido trata-se de um colégio público, da rede regular de ensino, cujo o nome "Colégio Inclusão" será aqui usado de modo fictício para garantir o anonimato da instituição e dos participantes envolvidos. O colégio conta com um significativo número de alunos surdos, incluídos em turmas regulares, no ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. A escolha do colégio se deu pelo número de alunos surdos que frequentam as aulas de espanhol, número este expressivo comparado a outras escolas da rede. Outro fato fundamental foi o consentimento da direção da escola e da professora de espanhol.

A turma escolhida para a pesquisa, 6º ano do ensino fundamental (doravante E.F.) é composta de dezoito alunos, sendo que sete deles são surdos, com diferente grau de surdez. O colégio possui em sua grade curricular dois idiomas como disciplinas de línguas estrangeiras[2], a partir do 6º ano (E.F.), cabendo ao aluno escolher que língua estrangeira estudará a partir desta etapa.

A professora de espanhol tem o domínio de três idiomas (português, espanhol e LIBRAS), o que segundo informações recebidas da direção do colégio, contribui para a escolha da maioria dos alunos surdos pelo aprendizado do espanhol como língua adicional. Durante as aulas o grupo também tem o apoio de uma intérprete de LIBRAS.

4. A Entrada em Campo

Em uma tarde de meados de maio cheguei ao campo de pesquisa, uma turma de 6º ano de uma escola pública, conhecida nas redondezas das cidades de Florianópolis e São José por receber um número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente no que diz respeito à educação de alunos surdos, sendo referencia para a comunidade surda em matéria de ensino com a utilização da LIBRAS. A professora de Espanhol já sabia de minha chegada e na sala minúscula com exatamente dezoito cadeiras, ela buscava um lugar onde pudesse colocar uma cadeira a mais para que eu pudesse, segundo sua intenção, fazer a observação com certo distanciamento da turma; tarefa impossível devido ao espaço minúsculo e à natural curiosidade das crianças nessa tenra idade. Devidamente acomodada, iniciei as observações sob os olhares curiosos das dezessete crianças que ali se encontravam naquele momento, que logo seriam dezoito, quando em uma entrada tardia chegou a última aluna, uma menina surda de aproximadamente uns quinze anos que se sentou na única cadeira vazia, logo a minha frente, meio inconformada e chorosa por acabar de sair de uma conversa entre a coordenadora do ensino fundamental e sua mãe. Sem cerimônias ela olha para trás, me fita e pergunta para outra aluna surda ao lado, quem eu era. Pergunta difícil de responder já que eu ainda não havia sido apresentada ao grupo. Eu toquei seu ombro e com as poucas palavras que sabia em LIBRAS lhe disse: "Sou professora de Espanhol". Ela se contentou com a resposta e voltou sua atenção para a rotina da sala aula, marcada neste momento pela chamada, que estava sendo realizada em português e LIBRAS pela professora de Espanhol, fluente no idioma dos surdos. Até então, não havia a presença de um intérprete na sala para acompanhar os sete alunos surdos que ali se encontravam. Logo após a chamada, a professora entregou a prova que havia sido realizada na aula passada e pediu para que duas alunas que não estavam presentes naquele dia, uma surda e outra ouvinte, passassem para as cadeiras da frente para realizar a avaliação. A prova era idêntica para as duas alunas, com foco na estrutura da língua. Tratava-se de uma avaliação de questões de completar com os

2. Nomenclatura utilizada pelo colégio em seus documentos oficiais.

ISBN 978-987-4019-61-5

artigos indefinidos. A única diferença estava na utilização da LIBRAS pela professora para explicar as questões da prova para a aluna surda.

Resolvida a questão da execução da prova, a professora iniciou um exercício no quadro com os artigos definidos. Durante a cópia do exercício, surgiam perguntas entre os alunos sobre quem seria aquela pessoa sentada no fundo da sala. Diante do alvoroço a professora não teve alternativa e pediu para que eu me apresentasse ao grupo. Os olhos fixos dos alunos surdos nos gestos da professora pareceram surpresos quando souberam que meu motivo naquela sala era *estudar como acontecia o ensino/aprendizagem do espanhol para os alunos surdos* (maneira resumida que encontrei para explicar o objetivo da minha pesquisa a alunos de um 6º ano). Devido ao pouco tempo de aula e à complexidade do tema, e com o propósito de não tomar todo o tempo da professora resolvi não explicitar que a pesquisa trata especificamente do tema avaliação, pois acredito que demandaria mais tempo que o desejado. Sendo assim, decidi explicar-lhes, de maneira mais ampla, que estava pesquisando o processo de ensino/aprendizagem, sendo que mais adiante, quando da entrevista coletiva com o grupo sobre o tema pude esclarecer que o foco estava nas práticas avaliativas na aula de Espanhol em um contexto de surdez.

Durante as observações, em conversa informal com a professora, lhe perguntei se poderia aplicar um questionário sócio-cultural ao grupo do sexto ano para obter informações sobre ouvintes e surdos, podendo assim traçar um perfil do grupo, principalmente dos alunos surdos. Com a permissão da professora preparei um questionário com 12 perguntas em idioma espanhol, pois este seria aplicado como uma atividade na aula da disciplina. Com o questionário respondido pude registrar o perfil do grupo que nessa seção exponho. O grupo é composto de dezoito alunos, sendo que destes, sete são surdos. São três meninas e quatro meninos com diferente grau de surdez, com idade entre onze e dezesseis anos. Dos sete jovens, somente dois alunos iniciaram seus estudos básicos na escola, os demais entraram no ano passado e apenas um entrou na quarta série. Dentre as várias perguntas feitas aos alunos surdos através do questionário sócio-cultural destaco duas das quais nos trazem informações relevantes quanto à importância da escolha da escola para concretizarem seus estudos e da decisão de estudar espanhol como língua adicional. As perguntas feitas foram: *¿Por qué escogiste estudiar en esa escuela?* e *¿Por qué escogiste estudiar espanõl?*

Quando perguntado o porquê da escolha dessa escola específica, a maioria respondeu *porque é boa*, ou *é melhor*. Uma das alunas respondeu *é melhor porque tem intérprete*. Quanto à escolha do espanhol como língua adicional, dois alunos responderam que escolheram o idioma espanhol porque *é mais fácil*, um respondeu *porque ama estudar espanhol*, um respondeu porque *é melhor*, e três responderam *porque gostam* (Questionário sócio-cultural 28/06/2012). Importa ressaltar aqui que essa escola é referencia para a comunidade no que diz respeito à inclusão de alunos surdos, possuindo um grande número de alunos incluídos no ensino fundamental e médio, contando além das turmas de inclusão, com uma turma bilíngue no 1º ano do ensino médio. Todas as turmas, desde as séries iniciais, que possuem alunos surdos, contam com o auxílio de intérprete. A escola ainda conta com dois professores ouvintes, fluentes em LIBRAS, que dão aula no ensino regular, além da Diretora do Colégio, e um professor bilíngue no SAEDE (Serviço de atendimento Educacional Especializado), de instrutores de LIBRAS ouvintes e um surdo. A escola atende a algumas diretrizes básicas recomendadas por documentos oficiais relacionados à Educação Especial e/ou a Educação de Surdos. Como destaca a Declaração de Salamanca que reconhece a língua de sinais, enfatizando o atendimento específico aos alunos surdos no capítulo II, artigo 21

> As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país [...]. (Declaração de Salamanca 1994).

O Colégio Inclusão reconhece a necessidade do aluno surdo de receber sua educação através de sua primeira língua, a LIBRAS e busca atender as necessidades básicas citadas nos documentos oficiais que regem a educação especial e a educação de surdos. Sendo assim, a instituição conta com a presença de intérprete em sala de aula como lhes é garantido aos surdos na "Política de Educação de Surdos de Santa Catarina", estruturada por um grupo de Especialistas da Secretaria de Educação e

ISBN 978-987-4019-61-5

Inovação e que define que as turmas mistas, de 5ª a 8ª série e Ensino Médio devem contar com um professor intérprete:

> São turmas constituídas no ensino regular, por alunos surdos e ouvintes onde os conceitos e conteúdos das disciplinas do currículo, devem ser ministrados pelo professor da disciplina e deve contar com um professor intérprete, que fará a interpretação em LIBRAS dos conteúdos ministrados. (Política de Educação de Surdos de Santa Catarina, SED/SC 2004:35).

Cabe aqui lembrar que a grande maioria dos alunos surdos da escola faz espanhol como língua adicional e segundo informações da diretora da escola, isto ocorre devido ao fato do conhecimento da LIBRAS por parte da professora (Conversa informal 17/05/2012). O primeiro contato com a língua adicional desses alunos é exatamente no sexto ano e segundo as informações fornecidas através do questionário sócio-cultural este é o primeiro contato com o idioma espanhol, pois são pouquíssimos os alunos surdos que já tiveram contato com este idioma por outros meios, que não fosse a sala de aula. Portanto, o fato de terem a oportunidade de aprender uma língua adicional através da LIBRAS pode realmente haver sido decisivo na escolha do aprendizado de espanhol como LE/LA.

5. *A Pedagogia Crítica e o Ensino de Línguas no contexto da surdez*

Considerando que a linguagem é uma prática social construída dialogicamente, essa prática nunca será algo dado, pré-estabelecido. Ela é construída na troca de significados de seus participantes, permitindo que haja a hibridização dos conhecimentos que ali estão expostos. Sendo assim o "ensinar/aprender língua" não pode ser meramente baseado na aprendizagem de um sistema lingüístico, pois aprender um idioma não pode significar sujeitar-se a ele e tampouco ser dominado pelo conjunto de discursos que o acompanham. Nesse sentido, a função do professor de línguas, através da perspectiva da pedagogia crítica, é proporcionar um espaço em que os aprendizes possam agir no mundo através da linguagem, fazendo valer suas vozes, sem que tenham que reproduzir um discurso dominante (Norton & Toohey 2004, Parraquet 2009, Rajagopalan 2003, Lucena 2012).

Apesar dos esforços da Lingüística Aplicada na propagação de uma pedagogia crítica que abra os olhos de pesquisadores e educadores para o imperialismo da ideologia dominante, encontramos ainda o discurso neoliberal vigente na educação brasileira, onde a visão positivista é aqui representada pelo jargão normalmente encontrado nos discursos oficiais, qual seja, "a função da educação é oferecer oportunidades iguais para todos". Porém, como pesquisadores e educadores, há que se questionar os ideais que estão por trás destas ditas oportunidades iguais, uma vez que sabe-se que para que as classes dominantes mantenham-se no poder não é interessante que haja alguma transformação na educação, sendo assim as ditas 'oportunidades' resumem-se em limitar o acesso ao conhecimento à maior parte da população, investindo em campanhas educativas que retirem o indivíduo da condição de analfabeto porém sem grandes investimentos, deixando-o a margem do sistema. "Dar oportunidades iguais a todos" na visão neoliberal não é nada mais que garantir a manutenção da hegemonia burguesa. Nesse sentido, Duarte (2004) destaca alguns dos artifícios utilizados para a sustentação de tal supremacia:

> São acionados vários tipos de agências sociais voltadas para a difusão de conhecimentos elementares que produzam determinadas atitudes imediatas no cotidiano dos indivíduos, atitudes essas que se traduzam em amenização, a baixo custo, de problemas sociais gerados pela miséria. (Duarte 2004:6)

Assim, essas ações, resultantes em paliativas, servem apenas para tirar uma grande porção da população do total analfabetismo para que sejam cidadãos capazes de assimilar informações aplicáveis a seu cotidiano sem que este sofra uma mudança significativa. Abandonar a pedagogia tradicional[3],

3. Defino por 'pedagogia tradicional' aquela que defende o professor como detentor do saber e concebe a escola como instituição que tem como função de transmitir o conhecimento, considerando o aluno como uma tábula rasa a espera de intervenção.

ISBN 978-987-4019-61-5

e a ideia de que a escola é um lugar neutro é o primeiro passo para a transformação social.

Segundo Pennycook (2010) a pedagogia crítica considera as escolas como espaços ricos em conflitos sociais, culturais, políticos e ideológicos e quando problematizados e discutidos, contribuem na elaboração de práticas pedagógicas que tem por objetivo questionar os conhecimentos validados pela escola e aqueles que não o são (Pennycook 2010). A aplicação de uma pedagogia crítica no ensino de línguas e em todo o âmbito escolar permitirá a valorização do conhecimento do aluno, do contexto no qual está inserido, de suas crenças e valores. Consequentemente, caminhamos para a descaracterização do papel do professor como detentor do saber e da tarefa da escola de transmitir este saber, conscientes de que o conhecimento não é algo que está pré-estabelecido, e sim em constante negociação entre os agentes participantes do contexto de ensino-aprendizagem.

No entanto para que esta pedagogia obtenha êxito é preciso que seja muito mais que divulgada e estendida às nossas salas de aula. Ela precisa ser pensada com e pelos autores que compõem o contexto local. Sem interação e discussão sobre o que acontece a sua volta, ainda encontramos uma gama de profissionais imersos na pedagogia convencional. Nessa mesma perspectiva seguiu a educação de surdos durante décadas. Inserida na Educação Especial, a educação dos surdos sustentou-se no discurso de que pessoas com deficiência deveriam ser orientadas e preparadas para o ingresso na sociedade (Machado 2008). O individuo surdo, classificado como deficiente auditivo, sofria os efeitos da ideologia dominante, sendo obrigado a "olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte", o que resultava na "percepção do ser deficiente" (Skliar 2001:15). A surdez era considerada pela sociedade ouvinte sinônimo de exclusão, motivo de piedade e desejo de reparo da atual situação do indivíduo.

Pensando então sob a perspectiva da pedagogia crítica, entendo que a educação dos surdos necessita ser pensada pela comunidade surda para que essa possa defender seus direitos diante das políticas deterministas. Acredito que desta forma mudanças reais possam acontecer e estes finalmente se sintam contemplados pelas propostas educacionais. A falta de conhecimento e aceitação das diferenças culturais envolvidas nesse processo acabam por tolher o desenvolvimento educacional deste grupo minoritarizado.

6. O Sentido das Práticas Avaliativas : Algumas Considerações Preliminares

Durante a análise dos dados registrados através das observações, parte inerente da pesquisa etnográfica, encontrei informações que deram origem a algumas categorias que mostrarei a seguir.

6.1 A Rotina da Sala de Aula: A Presença Constante do Plurilinguismo

Os alunos parecem responder positivamente à práticas multilíngues provocadas, naquele cenário, especialmente pela professora. A vinheta a seguir mostra uma interação entre Celso, aluno ouvinte e Maria, a professora:

> No início da aula, Maria, a professora, faz a chamada em português, porém pronunciando os nomes com sotaque espanhol e também em LIBRAS (para os alunos surdos) Celso, aluno ouvinte, pede, em espanhol, para ir ao banheiro:
>
> - ¿Puedo ir al baño, profesora?" (Nota de campo 17/05/2012)

Enquanto a professora utiliza a linguagem buscando fazer com que os alunos ouvintes contestem em espanhol e os surdos em LIBRAS, Celso realiza a mudança de código, nesse caso do português ao espanhol, para atender suas necessidades momentâneas, o que segundo García (2009) e Baker (2012) é uma característica central do bilinguismo, quando os aprendizes se utilizam da linguagem aprendida para realizar ações que são de importância pessoal para seus usuários.

O uso de três idiomas concomitante no cotidiano dos autores que ali se encontravam parecia ser uma prática quase que naturalizada naquela sala de aula. Nessa interação entre os alunos e a

ISBN 978-987-4019-61-5

professora, ao mesmo tempo que se destacavam as diferenças individuais existentes naquele contexto, se abria um caminho para um objetivo único: aprender um idioma adicional.

6.2 Os Instrumentos de Avaliação e a Prática Pedagógica na Sala de Aula de Espanhol em um Contexto de Surdez

O conceito de avaliação diagnóstica estipulado nos documentos da escola sugere uma análise, por parte da professora, do processo de ensino/aprendizagem para verificar as causas do fracasso dos alunos e as possíveis estratégias para a superação das dificuldades encontradas.

Seguindo os mesmos procedimentos metodológicos desde o início das observações, apresento a resposta da professora ao baixo rendimento dos alunos surdos na vinheta abaixo. A professora abre um espaço na sala de aula para comentar os resultados de uma avaliação:

> Maria inicia a aula como um conversa séria com os alunos surdos antes de entregar a avaliação corrigida (ditado de nomes de animais). Utilizando-se da LIBRAS ela fala da necessidade dos alunos surdos estudarem para as avaliações. Levanta a questão do comodismo dos surdos, que por sua condição de surdos acham que a rotina escolar será facilitada. Deixa claro que eles são iguais aos demais, e serão tratados como tal. Devem estudar para aprender espanhol, senão continuarão tirando nota baixa. (Nota de campo 10/07/2012)

A fala de Maria retrata uma ideologia subjacente, muitas vezes naturalizada e legitimada em contextos escolares. Essa ideologia homogeneizante busca a padronização, tão desejada pelo discurso hegemônico. Os surdos, quando não excluídos por sua diferença, são silenciados por uma estrutura escolar, de modo que a inclusão só acontece, efetivamente, no papel. Práticas desconectadas da realidade deste grupo produzem o discurso da igualdade e buscam o enquadramento do aluno surdo na dita 'normalidade' (Cavalcanti & Silva 2007).

Em uma sociedade extremamente desigual, a luta por igualdade dos grupos minoritarizados não é novidade para ninguém, porém a igualdade tão almejada não pode ser traduzida pela busca da padronização. A igualdade que busca a comunidade surda é o direito de receber sua instrução com as adaptações necessárias, como indicam os documentos oficiais do país/estado (PCNs, Orientações Curriculares, Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina) para que de fato exista a possibilidade do aprendizado. É o direito de ser diferente. Segundo Santos (1999) "temos o direito de ser diferentes, quando a igualdade põe em risco nossa identidade, e temos que lutar por igualdade quando a diferença acarrete inferioridade." (Santos *apud* Ribetto *et al*. 2003: 103). Por detrás do "comodismo" podem estar imbricados diversos motivos para o baixo rendimento apresentado pelos alunos surdos que vão além das paredes da sala de aula e que ultrapassam a passividade. A realização de práticas avaliativas homogeneizantes não acolhe a diversidade existente na sala aula, seja o aluno "especial" ou não. Segundo Esteban (2003) "a avaliação que impede a expressão de determinadas vozes é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode ser aceito na escola" (Esteban 2003: 16). A necessidade de repensar a prática avaliativa é fato inegável para que se possa colaborar com a realidade da inclusão na escola e assim acompanhar o que autora define como "um paradigma emergente que fala do caos, da desordem, da multiplicidade, do híbrido, do deslocamento, da inconstância, da negociação, da tradução, de fluidez, de margens, de inconsistência, de movimento" (Esteban 2003: 31).

6.3 "Professora só passa a prova pro aluno": a necessidade de instrumentos que dêem voz e visibilidade ao aluno surdo

Sendo que esta se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico, de caráter êmico, apresento nessa seção uma pequena mostra da visão dos alunos surdos quanto a prática avaliativa utilizada na sala de aula de Espanhol, como língua adicional.

Em uma entrevista com o grupo de alunos lhes pergunto como gostariam de ser avaliados na aula de Espanhol e lhes peço que escrevam sua opinião para mim. Abaixo, apresento a resposta de Juliana, uma aluna surda:

ISBN 978-987-4019-61-5

> Professora fala pro aluno: amanhã tem prova. Eu chego em casa, estudo pra prova de amanhã. Professora só passa a prova pro aluno. Não é só prova, precisa o trabalho também.
>
> Quero o trabalho mais fácil, m+ bem! (Mensagem escrita, Juliana 13/09/2012)

A perspectiva da aluna por outros tipos de trabalho parece evidenciar o desejo de novos instrumentos, o que talvez possa lhe proporcionar a oportunidade de demonstrar habilidades até então desconhecidas pela professora. Segundo Schlatter & Garcez (2012):

> Talvez pela falta de oportunidade para refletir sobre práticas alternativas, [...] professores optam por fazer avaliação "para constar", atendendo às exigências administrativas de produzir notas, conceitos e pareceres, mas deixando assim de reconhecer que a avaliação pode ser uma experiência de aprendizagem para todos os envolvidos na educação escolar" (Schlatter & Garcez 2012:155).

A necessidade de responder as demandas que englobam o processo avaliativo (cumprir planejamento, fechar notas, fazer relatórios, dar respostas aos alunos, escola e pais) acaba afastando o professor do verdadeiro sentido de avaliar que é o compartilhamento das práticas que acontecem na sala de aula, o aprendizado mútuo e as relações que ali se constroem. No ato de medir, avaliar e hierarquizar muitos dos instrumentos avaliativos servem apenas para o distanciamento dos sujeitos envolvidos nesse processo, configurando a visão hegemônica, onde a função do professor é a de transmitir conhecimento e a do aluno de recebê-lo e devolvê-lo através de testes que medem e estipulam um valor ao indivíduo. E neste paradigma de avaliação se perde o que há de melhor no aprendizado de uma língua adicional, qual seja, apropriar-se dela para seu próprio benefício, usá-la para participar do mundo que o rodeia.

Na próxima vinheta registro a opinião de uma aluna surda, pronunciada através da LIBRAS e traduzida pela interpreta, sobre uma avaliação diferenciada feita em sala de aula.

> Laura (interpretada por Alice): - Quinta-feira teve prova.
>
> Professora Maria: - Foi o ditado. Foi feito ditado.
>
> Eliane: - O que que houve?
>
> Laura (interpretada por Alice): - Foi bom o ditado! Gostei de fazer o ditado! Foi fácil! Porque tinha desenho, **tinha LIBRAS**. Então ficou mais fácil responder em Espanhol. (Entrevista coletiva 12/09/2012, grifo meu)

Esta prova foi de particular importância para o grupo de alunos surdos do 6º ano. Pela primeira vez, desde que havia iniciado as observações, em 17/05/2012, presenciei a realização de uma atividade avaliativa direcionada especialmente para os alunos surdos, respeitando assim suas peculiaridades, como o uso da LIBRAS, e mais que isso, respeitando seu direito de uma educação bilíngue. Laura diz em seu comentário que gostou de fazer a prova, que "foi fácil" e relaciona essa facilidade com a utilização dos sinais em LIBRAS através de desenhos. A atitude da professora, mais uma vez, positiva, proporcionou aos alunos surdos a chance de demonstrarem seu desempenho através de um instrumento avaliativo coerente com a realidade de seus alunos, além de cumprir através dessa mudança de atitude duas de muitas diretrizes da política de educação dos surdos: avaliação adaptada e o ensino em 1ª língua. Os documentos oficiais que orientam a educação brasileira sugerem em seu texto que as avaliações para os alunos com necessidades educacionais sejam adaptadas assim como todo o currículo da escola. Aos alunos surdos é garantido o ensino através de sua primeira língua. Essas diretrizes estão presentes na Declaração de Salamanca (1996), na LDB (1996), nos PCNs (1998), na política de educação de surdos de estado de Santa Catarina (2004) e nas Orientações Curriculares para pessoas surdas do Estado de São Paulo (2008). O exemplo da prova, embora uma atitude ainda isolada, fez com que valessem, naquele momento, nessa sala de aula os direitos dos alunos surdos que compõe esse cenário educacional. O bilinguismo é direito adquirido

ISBN 978-987-4019-61-5

pela comunidade surda, porém são raros os casos onde este direito é contemplado nas práticas avaliativas. Segundo García (2009)

> enquanto alunos na educação bilíngue aprendem a agir como profissionais e indivíduos bilíngues, a avaliação na maioria das vezes ignora o seu bilinguismo e avalia as suas habilidades e conhecimentos somente como se eles fosse monolíngues nas línguas de domínio e de poder" (Garcia 2009: 367).

A utilização da LIBRAS em todo o contexto social onde o a comunidade surda está inserida não é mera convenção, é a garantia de que esses indivíduos possam participar do mundo que os rodeia e das discussões que nele surgem, com igualdade e condições como qualquer outro ser humano, porém reconhecendo suas peculiaridades (Machado 2008). Sendo assim a instituição "escola" não pode lhe negar este direito. A presença de professores bilíngues e intérpretes neste contexto é um dos vários recursos para a concretização do ensino desse grupo. Quando o aluno é privado de uma avaliação coerente com esse princípio, é também negado a eles um dos direitos humanos mais cobiçados, o direito a igualdade. Essa igualdade é definida aqui como o direito de ser diferente e não ser discriminado, tampouco "normalizado" e como o direito de poder expressar-se através de um dos seus bens mais precioso: a linguagem. No caso dos alunos surdos pode-se dizer "as linguagens", pois teoricamente este é um grupo contemplado com dois idiomas: aquele que o identifica como parte de um grupo com características específicas, os surdos, constituindo-os como usuário da LIBRAS, e outro que o caracteriza como cidadão brasileiro, portanto falante da língua portuguesa. Então é inegável que o aluno surdo é um indivíduo bilíngue, e por sê-lo tem o direito a educação bilíngue e de práticas avaliativas que contemplem esse bilinguismo.

7. Para onde apontam os dados

Este é um trabalho ainda em andamento, e por se tratar de uma pesquisa de cunho etnográfico à medida que os registros de dados vão sendo gerados, novos conceitos poderão surgir, exigindo assim novas leituras e novas análises. Sendo assim pretendo no decorrer dessa pesquisa em mestrado, aprofundar as discussões sobre o sentido das práticas avaliativas nas aulas de espanhol no contexto de surdez, porém até este momento o que podemos perceber é que o conceito de proficiência em espanhol nesse contexto não parece estar claramente definido e, além disso, os instrumentos e modelos de avaliação utilizados divergem das práticas de linguagem dos alunos surdos, fato que nos leva a uma questão a ser refletida: que instrumentos então, contemplariam suas realidades?

Referência Bibliográfica

- André, M. E.D. A. de (2011). *Etnografia da Prática Escolar*, 18ª. edição. Campinas/SP: Papirus.
- Baker, C., B. Jones y G Lewis (2012). *Translanguagin: origins and development from school to street and beyond*. School of Education University, ESRC Bilingualism Centre at Bangor University. Disponível em: http://journalseeker.researchbib.com/?action=viewJournalDetails&issn=13803611&uid=re261c. (Acesso em 22 de out. de 2012).
- Cavalcanti M. C. & I. R. Silva. (2007). "Já que ele não fala, podia ao menos escrever": o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo". En A. B. KLEIMAN, & Cavalcanti (Orgs). Linguística Aplicada: suas faces e interfaces. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Clemente, A. (2009). *Pedagogía crítica en el aprendizaje de lenguas en México*, *Imaginales* 8. México. jul./dez.
- Duarte, N (2001). *Vigotski e o aprender a aprender: Crítica às apropriações neoloberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*, Madrid: Cambridge University Press.
- Esteban, M. T. (org.). (2003). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 50 ed., rev. e atual.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*: *a global perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell.
- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) No. 9.394.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. (Acesso em 21 de out. de 2012).
- Lucena, M. I. P. (2012). "O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de

línguas". En M. P. Fritzen & M. I. Lucena. (Orgs) *O olhar da etnografia em contextos educacionais: Interpretando práticas de linguagem*. Blumenau: Edifurb.

» Machado, P. C. (2008). *A política educacional de integração/inclusão, um olhar do egresso surdo*, Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
» Norton, B. y K. Toohey (eds). (2009). *Critical pedagogies and language learning,* Cambridge, Cambridge University Press.
» *Parâmetros Curriculares Nacionais*. *5ª. a 8ª. Séries. Língua Estrangeira*. (1998). Brasília.
» *Parâmetros Curriculares Nacionais*. *Ensino de primeira a 8ª. série, Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. (1998). Brasília.
» *Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural, Educação Sexual*. (1997). Brasília.
» Paraquett, M., L. Reis, E. Figueiredo. (2009). "O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil". *Cadernos de Letras da UFF*. v. 38. 123-138.
» Pennycook, A. (2003). *A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. Trad. de Denise B. B. Braga e Maria C. dos S. Fraga.
» *Política de Educação de Surdos de Santa Catarina*. (2004). Santa Catarina: Secretaria da Educação e Inovação.
» Ribetto, A.; G. A. N. Vasconcelos, P. Sgarbi, W Filé. (2003). *Conversas sobre avaliação e comunicação*. En Maria Teresa Esteban (Org.). Escola, Currículo e Avaliação. São Paulo: Cortez.
» Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Párabola.
» Schlatter, M. & P. de M. Garcez. (2009). "Línguas adicionais (espanhol e inglês)". *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, v.1, p. 127-172.
» Skliar, C. *A* (2001). *Surdez: um olhar sobre as diferenças.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação.
» Unesco. (2004). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especias*, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. (Acesso em 23 de out. de 2012).

ISBN 978-987-4019-61-5

APROXIMACIÓN A LAS CONSTRUCCIONES CONVERBALES: EL CASO DEL VILELA Y EL QUICHUA

JUANATEY, Mayra Ayelén / Universidad de Buenos Aires

Área: Etnolingüística

» *Palabras clave: tipología lingüística, construcciones converbales, vilela, quichua santiagueño.*

Resumen

Este trabajo se propone como una aproximación al estudio comparado de las cláusulas converbales en vilela y quichua. Asumiendo una perspectiva tipológica, que parte desde una clasificación y generalización de rasgos que permitan una comparación entre las lenguas, entendemos que esta categoría es susceptible de ser analizada de forma translingüística, favoreciendo la comprensión de algunas semejanzas o afinidades entre lenguas. En primera instancia, el objetivo de este trabajo es una reflexión acerca de los modos de abordaje de las perspectivas tradicionales respecto de este tipo de estructuras. La pluralidad de términos empleados para dichas construcciones (gerundio, gerundivo, participio adverbial, converbo, etc.) ha postergado y dificultado el reconocimiento de propiedades compartidas entre las lenguas.

Por otra parte, el objetivo específico que aquí se plantea es el relevamiento y la descripción de cláusulas con construcciones converbales representativas que, por sus propiedades formales o semánticas, pueden abordarse de forma comparada en ambas lenguas. Se clasificarán dichas construcciones sintácticas complejas siguiendo los parámetros de gramaticalización –afectadas o no por procesos de gramaticalización (converbos en 'sentido amplio' y en 'sentido estrecho')– y modificación –cláusulas no secuenciales o de sucesión temporal–.

La comparación entre las formas e interpretaciones que adopta cada una de estas construcciones converbales se propone como una aproximación a la problemática de la filiación entre lenguas en el área chaqueña-santiagueña argentina. Siendo el vilela una lengua de difícil clasificación y de filiación en proceso de estudio, se propone el análisis específico de la subordinación adverbial como un acercamiento a los posibles vínculos entre dicha lengua y las lenguas andinas, tomando como referente al quechua en su variedad santiagueña. La selección de dicha categoría se vuelve significativa por su persistencia y abundancia en las narrativas tradicionales de ambas lenguas. En este sentido las construcciones converbales parecen constituirse como partes constituyentes del arte verbal de las lenguas estudiadas.

1. Introducción

Este trabajo se propone como una aproximación al estudio comparado de las cláusulas converbales (CCONV) en vilela y quichua. Entendemos que esta categoría es susceptible de ser analizada de forma translingüística, favoreciendo la comprensión de algunas semejanzas o afinidades entre lenguas. Bajo estas condiciones, se trata de un análisis preliminar que no pretende agotar la caracterización particular de las CCONV en cada lengua, ni la relación entre ambas.

El corpus para este trabajo ha sido seleccionado de fuentes secundarias. Para el caso del vilela se han tomado algunos de los ejemplos brindados por Golluscio (2010) y Lozano (1970), mientras que para los ejemplos quichua se han tomado fragmentos de Tebes y Karlovich (2006), Bravo (1989) y Nardi (2002).

ISBN 978-987-4019-61-5

2. Características del quichua y el vilela

El quechua es una lengua hablada por 8 millones de hablantes en toda América (UNICEF y FUNPROEIB Andes 2009: 95). La gran variedad de dialectos hablados desde el sur de Colombia hasta el norte de Chile y centro de Argentina pueden clasificarse en dos grupos: Quechua I (QI) y Quechua II (QII). El quichua santiagueño es una variedad del segundo grupo, hablada en Santiago del Estero.[1] El quichua santiagueño es hablado por una cantidad importante de población criolla. Albarracín de Alderetes (2009) menciona 150.000 en 14 de los 27 departamentos de la provincia. Por otra parte, también se registran como hablantes a ciertos pueblos del Gran Chaco (UNICEF y FUNPROEIB Andes 2009: 172).

El vilela, por su parte, de la familia lule-vilela, es una lengua poco conocida y en extremo peligro. Dicha familia tiene su localización geográfica en el actual Chaco argentino. Durante mucho tiempo esta lengua se consideró extinguida. En la actualidad los trabajos de documentación y descripción de la lengua son llevados adelante gracias a la localización de dos hablantes ancianos en lo últimos años (Golluscio 2010: 249). Así, parece que el grupo vilela no ha desaparecido, sino que se encuentra en vías de estarlo. Podría decirse que la existencia de una familia lule-vilela es correcta, ya que, a pesar de no contar con trabajos que agoten el estudio de esta relación, parecen estar emparentadas (Lozano 1970: 8)[2].

2.1. Características gramaticales generales

En este apartado intentaremos realizar una comparación no exhaustiva de las características generales de ambas lenguas.

El quichua, al igual que el vilela, es una lengua de morfología sufijante y aglutinante[3]. El orden de los constituyentes en ambas es OV. En el quichua esto se registra tanto en las cláusulas declarativas como en las construcciones subordinadas, mientras que en el vilela puede verse una inversión de ese orden en las cláusulas dependientes o subordinadas. Las dos lenguas ordenan su sintagma nominal en modificador-núcleo (aunque en la variedad santiagueña del quichua también es común el orden opuesto, quizás por influencia del español), y para la posesión: poseedor-poseeído.

Presentan cuatro clases léxicas: sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio. Respecto a las clases funcionales, el quichua muestra demostrativos en función de determinantes y algunos casos de sufijación (*ishkay* "dos", *ishkaynin* "los dos"). El vilela manifiesta dos sufijos determinantes (*-pe / -te*). El quichua santiagueño ha tomado las conjunciones *y, o, pero* castellanas, que conviven con los sufijos *-pas* para la coordinación, *-chu*, disyunción, topicalizador *–qa* para conjunción adversativa. Para la subordinación, emplea sufijos específicos y se registran muy usualmente las formas del español *pero* y *porque*. En vilela no hay conjunciones copulativas, aunque sí se registró *luru* "aunque" con función concesiva y *tik(e)ral* como causal.

La flexión nominal exhibe en las dos lenguas número y posesión, pero no género. El quichua, por su parte también tiene flexión de caso, exclusiva para los sustantivos (genitivo, acusativo, locativo, ablativo, adlativo, instrumental, benefactivo, causal, terminativo, comparativo). El vilela presenta algunos sufijos para la marcación del locativo.

Por otro lado, la flexión verbal de ambas lenguas presenta: persona (primera persona exclusiva e inclusiva, bastante confusa en los hablantes vilelas, no así en los quichuas), número, modo, aspecto y tiempo. El vilela además flexiona en negación e interrogación. Las dos lenguas poseen marcas de persona sujeto (sufijos) y de persona objeto, el quichua empleando sufijos y el vilela marcando el objeto humano con proclíticos.

Además, ambas lenguas presentan marcas de evidencialidad: el quichua tiene reportativo *-si/-sa*, especulativo *-cha, -chus* y validativo *-mi*, y el vilela, reportativo *-ri* y certitivo *-a*.

Respecto a las relaciones interclausales, en este trabajo se pondrán en comparación la CCONV de

1. Según el Dr. Alfredo Torero el grupo QI utiliza la longitud vocálica para distinguir significados, mientras que el QII emplea sufijo para las mismas funciones. Dentro del segundo grupo el quichua santiagueño se ubica en el grupo QIIC ya que cuenta con el sufijo verbal de actualidad *-chka*, el uso del sufijo pluralizador de 2° persona *-chis* y el sufijo verbal pluralizador de 1° persona exclusiva y 3° persona *-ku*. (Nardi 2002: 14).
2. Para un estudio de la familia lule-vilela véase Viegas Barros (2001).
3. El vilela presenta un grado menor de aglutinación que otras lenguas chaqueñas (Golluscio 2010: 256)

ISBN 978-987-4019-61-5

ambas lenguas, marcadas en vilela en *-(e)l* y en quichua *-s(pa)/-pti.* [4],[5]

Tabla 1. Características gramaticales generales del vilela y quichua

	Vilela	Quichua
Morfología	Sufijante y aglutinante	
Orden de constituyentes	OV	
Orden sintagma nominal	Modificador-núcleo Poseedor-poseído	
Clases léxicas	Sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio	
Clases funcionales	Sufijos determinantes: *-pe / -te*	Demostrativos como determinantes
	Sin coordinantes (solamente: *luru*; *tik(e)ral*)	Sufijación coordinante (*-pas;-chu;-qa*) y conjunciones del español.
Flexión nominal	Número y posesión. No género	
	Locativo	Flexión de caso
Flexión verbal	Persona (1ra inclusiva/exclusva), número, modo, aspecto y tiempo.	
	Negación e interrogación	
Converbo	*-(e)l*	*-s(pa)/-pti.*

3. Converbos. Definición

A continuación trazaremos una definición acotada de las construcciones converbales (CCONV), según las perspectivas de Haspelmath (1995) y Bisang (1995). En este sentido, tributarios de un enfoque tipológico funcional, consideraremos que las CCONV son susceptibles de ser analizadas universalmente o trans-lingüísticamente.

Los converbos son formas verbales no finitas cuya función principal es marcar la subordinación adverbial. En otras palabras, el converbo es un adverbio verbal, tal como un participio es un adjetivo verbal (Haspelmath 1995: 3).

(1) Vilela (Golluscio 2010: 252)

[latoj-el]	*k-it-e*
saltar-CONV	ir-it-3.SUJ

'Saltando se fue.'

(2) Quichua (Bravo 1989: 135)

Chá	*hombre*	*[sapallan*	*tiya-s]*	*fallece-sa*	*ka-ra-Ø*
DEM-TOP	hombre	solo	estar-CONV	fallecer-PT.PAS	ser-PAS-3SG

'Ese hombre estando solo falleció.'

4. Es interesante señalar que el quichua comparte con algunas lenguas chaqueñas el recurso de la nominalización para la marcación de las cláusulas relativas. Creemos que esta comparación podría ser pertinente. Para relativización en lenguas del Chaco véase González y Ciccone (2009-2010).

5 Los sufijos *–spa* y *–pti* han sido analizados en la literatura especializada de diferentes maneras. Véase por ejemplo el trabajo de Dreidemie (2007) que aborda el sistema de cambio de referencia (switch-reference) mediante el empleo de estos sufijos para el dialecto boliviano. No pensamos que la denominación "converbo" sea la única pertinente para su tratamiento.

ISBN 978-987-4019-61-5

Considerando los ejemplos (1) y (2), puede observarse cómo las formas verbales, "saltar-CONV" y "estar-CONV", están especializadas en la expresión de la subordinación adverbial. En estos términos, se trata de elementos que no pueden formar una oración de manera autónoma, es decir, nunca podrían ocurrir como predicados de cláusulas independientes (Bisang 1995).

Podemos destacar algunos rasgos principales de este tipo de construcciones con CONV:

a. No pueden analizarse como verbos más complementizadores, ya que son parte del paradigma de la flexión verbal, en este sentido, se trata de formas inherentemente subordinadas. Recordamos que el vilela y el quichua manifiestan la subordinación preferentemente mediante sufijación, registrándose algunas excepciones.

b. Se asemejan a formas no finitas, en el sentido en que "carece(n) de especificaciones de tiempo, aspecto y modo así como de concordancia con sus argumentos" (Golluscio 2010: 260). Se considera que no se corresponden con formas típicas "no finitas" ya que pueden tener marcación de sujeto (Haspelmath 1995: 4). Por ejemplo, el quichua registra una forma converbal no coindizada con el sujeto, hecho por el cual, dicha forma exige una marcación de sujeto.

(3) Quichua (Tebes-Karlovich, 2006: 204)

Chaymanta	*[chay-ta*	*api-pti-y,*	*violin-ta]*	*pakipa-ra-Ø*	*suk*
Después	DEM-AC	tener-CONV-**1SG.POS**	violín-AC	quebrar-PAS-**3SG**	un
macha-sqa					
estar.borracho-PT.PAS					

'Después cuando tuve ese violín (me lo) quebró un borracho.'

Haspelmath señala que las formas típicas "no finitas" no aceptan las marcas personales de sujeto y suelen requerir de una construcción posesiva para dicha marcación, en este sentido, en (3) *api-pti-y* señala un sujeto diferente del verbo conjugado *pakipa-ra-Ø,* empleando la forma *-y* del posesivo de 1° persona singular (4).

(4) *wasi-y*
casa-**1SG.POS**
'Mi casa'

Sin embargo, no siempre es sencillo diferenciar si se trata de formas posesivas o finitas. En el ejemplo del quichua las formas posesivas pueden coincidir con las marcaciones finitas de sujeto para la 3° persona singular, la 1° persona plural inclusiva (en algunas oportunidades) y la exclusiva, pero no para las demás.[5] La diferenciación finito / no finito, es por lo tanto problemática y no puede considerarse como único parámetro para caracterizar a las CCONV.

c. Otro rasgo de los converbos es que no son argumentos del verbo, sino que generalmente se constituyen como modificadores de verbos o de cláusulas, pero no de construcciones nominales. En este sentido, parece más apropiado referirse a las CCONV como "adverbiales". (Haspelmath 19995: 7).

d. También es importante señalar que las CCONV y la cláusula principal refieren a eventos separados y no a un (macro)evento único. (Haspelmath 1995)

e. Las CCONV están subordinadas al verbo flexionado de la cláusula principal.[6]

Tomando estas consideraciones y siguiendo a Golluscio (2010: 253), denominaremos converbo en vilela a la forma no finita en *-(e)l,* ya que su función más frecuente en el vilela contemporáneo es adverbial. Para el caso quichua, consideraremos converbos a las formas verbales no finitas en *-s(pa) / -pti*, siendo *-s(pa)* la que se corresponde con la subordinación adverbial coindizada en sujeto con la cláusula principal y *-pti* la forma para eventos a distinto sujeto.

5. Respecto a la relación y coincidencia entre sufijos posesivos y verbales es interesante el análisis diacrónico de las formas en Cerrón Palomino (2003).

6. Se considera aquí "subordinación" en términos de la definición de Van Valin y Lapolla, como "embedding" (incrustación), la cláusula subordinada está incrustada en la principal como un constituyente de la misma. Ver Cristofaro (2003).

ISBN 978-987-4019-61-5

A continuación, intentaremos clasificar las CCONV según parámetros sintácticos, semánticos y funcionales, comparando los modos de construcción en ambas lenguas.

3.2. Características de las CCONV en vilela y quichua.

3.2.1. Vilela

Las construcciones converbales en *-(e)l* + verbo conjugado se presentan de forma extendida y sistemática en el vilela contemporáneo (Golluscio 2010: 260). Golluscio señala que dichas CCONV pueden tomar diferentes formas y rasgos específicos en el vilela: Frecuentemente forman una cadena (5); pueden ser correferenciales con el sujeto del verbo principal (6) o tener diferente sujeto (7); suelen ocupar la posición preverbal (5-7) aunque la autora también registra casos específicos, asociados a la predicación secundaria, que manifiestan una posición posverbal (8).

(5) Vilela (Golluscio 2010: 260)

wapat	*t'e*	*kihi*	*ʔare-l*	*ʔahesar-el*	*ʔumk-it-e*	*gima*
mañana	*DEM*	*caballo*	*agarrar-CONV*	*ensillar-CONV*	*llevar-it-3.SUJ*	*esposa*

'A la mañana, ése (hombre) agarró el caballo y ensillándolo, llevó a la esposa.'

(6) *wah-el* *k-it-e*
comer-CONV *ir-it-3.SUJ*
'Se fue comiendo.'

(7) *hate* *nuhu* *umhos-el* *k-it-e* *nuhu* *gap-el* *k-it-e*
hombre *sábalo* *sacar-CONV* *ir-it-3.SUJ* *sábalo* *escapar-CONV* *ir-it-3.SUJ*
'Cuando el hombre fue a sacar el sábalo, el sábalo se escapó.'

(8) *nah* *ilah* *ahjuh-ki* *[ateka-we-l]* *porop-be* *maje-be*
yo *COP* *andar-1SG* *joven-ES-CONV* *canoa-LOC* *orilla-LOC*
'Yo soy el que andaba siendo joven en la canoa por la orilla.'

Los rasgos generales de las CCONV revisados en el apartado anterior se hacen patentes en las construcciones del vilela: ausencia de categorías flexionales de tiempo, modo, aspecto y persona y dependencia sintáctica respecto de una cláusula principal (Golluscio 2010: 261). En especial, los converbos en vilela, pueden modificar al verbo de forma circunstancial adverbial (5-7) y, por otro lado, funcionar como predicaciones secundarias (8).

3.2.3. Quichua

El quichua registra dos formas para la marcación del converbo: *-s(pa)* y *-pti* (con un alomorfo en *-pte*). En la bibliografía típica se apunta que la primera forma *-s(pa)* está asociada con las construcciones que comparten el sujeto entre el evento de la cláusula subordinada y la principal (9), mientras que *-pti* se emplea cuando el actor es diferente (10). En (9) la forma converbal no lleva marcas personales mientras que en (10) se registra, como ya se señaló (3.b), la forma del posesivo. Por otra parte las CCONV con *-s(pa)*, en la variedad santiagueña, suelen preferir la forma apocopada *-s* (9) y a su vez, aparecen frecuentemente en cadena de eventos, donde el último converbo es el único que se presenta no apocopado (11)[7].

7. En Nardi (2002: 154, nota 3) los editores debaten dos posibilidades de apócope de *-spa: Pusamuspa > Puamus / pusamús. "*Pensamos que el cambio /-spa/ por /-'s/ cumple cierta función gramatical pero aún no tenemos una hipótesis al respecto (Alderetes y Albarracín). En viejos hablantes me parece haber advertido el uso de la forma acentuada cuando hay secuencia de actos para un determinado fin, p.e.: " 'haciendo fuego, poniendo la pava, llenando de yerba el mate, lo esperó' *ninata ruás, pavata curás, mateta untachís suyara* (Tebes)"

ISBN 978-987-4019-61-5

(9) Quichua (Bravo 1989: 83)

Noqa-qa	*curiosa-s*	*re-q*	*ka-ra-ni*
yo-TOP	*curiosear-CONV*	*ir-PT.ACT*	*ser-PAS-1SG*

'Yo curioseando solía ir.'

(10) (Nardi 2002: 115)

Amo-ra-Ø	*paqari-chka-pti-n*
Venir-PAS-3SG	*amanecer-DUR-CONV-3SG.POS*

'vino cuando estaba amaneciendo'

(11) (Bravo 1989: 131)

Familiares-ne-n-qa	*ri-s,*	*maska-s,*	*tari-spa*
Familiares-ESTR-3SG.POS-TOP	*ir-CONV*	*buscar-CONV*	*encontrar-CONV*

pusamu-sa	*ka-ra-nku.*
traer-PT.PAS	*ser-PAS-3PL*

'Sus familiares fueron, buscaron, encontraron (y) la trajeron.'

En las lenguas que, como el quichua, poseen dos formas diferenciadas de converbo que se ajustan a la referencia "dislocada" (*disjoint*) del sujeto converbal, generalmente, el converbo que comparte el sujeto con la cláusula principal suele no estar marcado, a diferencia de los casos en que el sujeto difiere (Haspelmath, 1995: 29).

Según algunas observaciones, parecería que este sistema se encuentra en un proceso de desaparición en algunos hablantes santiagueños de las fuentes consultadas para este análisis. Así, Tebes y Karlovich señalan, por ejemplo para (12): "nótese que el sujeto de la principal y de la subordinada es idéntico *(el diablo)*. Lo habitual, por lo tanto sería *pusa-naa-s*" (Tebes y Karlovich 2006: 208). Podemos observar otro ejemplo similar en (13).

(12) Quichua (Tebes y Karlovich 2006: 208)

Mana	*yacha-sa*	*ka-ra-Ø*	*diablo-qa*	*pusa-naa-pti-n*
NEG	*saber-PT.PAS*	*ser-PAS-***3SG**	*diablo-TOP*	*llevar(+animado)-DES-CONV-***3SG.POS**

ima-chus	*ka-n*
que-EVID	*ser-3SG*

'Cuando el diablo quiso llevarla, no había sabido qué es.'

(13) Quichua (Tebes y Karlovich 2006: 210)

ri-n	*wasi-n-man*	*y*	*ri-pte-n-qa*	*karu-lla-manta*
ir-3SG	*casa-3.POS-DIR*	*y*	*ir-CONV-***3SG.POS***-TOP*	*lejos-EXCL-ABL*

uyari-sqa-Ø	*waqa-q-kuna-tá.*
*Oir-PT.PAS-***3SG**	*llorar-PT.ACT.-PL-AC.TOP*

'Va a su casa y yendo, de lejos escucha a los que lloran.'

ISBN 978-987-4019-61-5

4. Comparación

4.1. Criterios de clasificación y comparación de CCONV

A continuación se realizará un repaso por los tipos de CCONV que creemos son susceptibles de ser comparados entre el quichua y el vilela. Nos abstendremos fundamentalmente a las unidades sintácticas complejas, generalmente multipredicativas, en las cuales los converbos cumplen sus funciones y características que les son propias, tal como los definimos en el apartado (3), es decir, lo que Bisang (1995) define como converbos en "sentido amplio". Solamente realizaremos, hacia el final de este trabajo, una breve aproximación a algunos usos converbales que funcionan como marcas aspectuales, lo que el autor define como "sentido estrecho".[8]

Una vez que concentremos nuestra atención en las unidades sintácticas antes mencionadas, realizaremos una clasificación semántica aproximativa, siguiendo el parámetro clasificatorio de +/- modificación. Este parámetro es definido como:

> *la información de la cláusula converbal que expresa una restricción proposicional que determina, caracteriza, modula, explica o comenta sobre el evento de la cláusula base, especificando sus circunstancias, constituyendo un marco de referencia para él, situándolo cognitivamente (por ejemplo, en cuanto a la razón (causa), propósito, consecuencias, condiciones, etc.) Si el contenido de la cláusula converbal modifica el contenido de la cláusula base, agrega un rasgo a ésta última que la hace más especificada* (Golluscio 2010: 263)[9]

En este sentido, realizaremos una clasificación comparada de las CCONV, considerando aquellas en las que el vínculo que se establece entre la cláusula converbal subordinada y la principal está basado en: una relación no secuencial, circunstancial, o en una sucesión temporal.

4.2. Clasificación comparada de CCONV en vilela y quichua

En esta sección intentaremos una comparación entre las CCONV quichuas y vilelas considerando los parámetros descriptos anteriormente. En ambas lenguas las formas converbales cumplen funciones múltiples y en muchos casos una interpretación estará influida por rasgos contextuales y semánticos (Golluscio 2012: 266).

4.2.1. CCONV en sentido amplio

4.2.1.1. Relaciones de modo o manera

Este tipo de construcciones actúan modificando o sumando información al evento de la cláusula principal. En palabras de Foley y Olson (1985: 23), este tipo de cláusulas ponen en duda el hecho de que se trate de construcciones multi-predicativas acercándose a las mono-clausales, ya que se destaca la función modificadora adverbial de la cláusula subordinada. En este sentido, en ambas lenguas, estas CCONV suelen compartir el argumento sujeto, el tiempo y el modo (del verbo conjugado).

Para el vilela podemos ejemplificar este tipo de relación en un converbo y un verbo conjugado, (14), o en una cadena converbal (15). En quichua ejemplificamos estas mismas CCONV en (16) y (17). En ambos casos, como se señaló, se trata de cadenas correferenciales y las CCONV ocupan el lugar canónico de los adverbios (preverbal) de las dos lenguas.

8. Bisang caracteriza a las construcciones con verbos seriales y las converbales según se trate de construcciones en un sentido amplio (sin influencia de la gramaticalización o lexicalización) y en sentido estrecho (con influencia de la gramaticalización y/o lexicalización).
9. Este parámetro es retomado por Golluscio (2010) a partir de los trabajos de Johanson, acerca de los converbos en turco. Ver Johanson (1995).

ISBN 978-987-4019-61-5

(14) Vilela (Golluscio 2010: 265)

ej-el	*k-it-e*
llorar-CONV	*ir-it-3.SUJ*

'Llorando se van.'

(15) Vilela (Golluscio 2010: 265)

loh-el	*ej-el*	*k-it-e*	*aje-be.*
caminar-CONV	*llorar-CONV*	*ir-it-3.SUJ*	*campo-LOC*

'Caminando y llorando, se fueron por el campo.'

(16) Quichua (Tebes y Karlovich 2006: 202)

Upalla-s	*tukuy*	*anchu-sa*	*ka-ra-nku.*
Callar-CONV	*todos*	*quedar-PT.PAS*	*ser-PAS-3PL*

'Habían quedado callados todos'

(17) Quichua (Tebes y Karlovich 2006: 222)

Abajitu-lla-pi	*asi-s*	*salta-s*	*wiksa-n-pi*
Abajito-EXCL-LOC	*reír-CONV*	*saltar-CONV*	*barriga-3SG.POS-LOC*

prende-ku-sa	*ka-ra-Ø.*
prender-RFL-PT.PAS	*ser-PAS-3SG*

'Abajito no más riendo saltando en su barriga se le había prendido'

4.2.1.2 Relaciones de simultaneidad

Se consideran dentro de este tipo aquellas CCONV que siendo modificadoras del verbo conjugado, expresan acciones simultáneas a las del evento principal (18) y (19).

(18) Vilela (Golluscio 2012: 267)

hate	*ahjuh-el*	*kire-lat*	*ʤini*	*n-it-e*	*malumpe*	*lopa*
hombre	*andar-CONV*	*monte-LOC*	*chancho*	*venir-3.SUJ*	*algarrobo*	*abajo*

'Mientras andaba por el monte, vino el chancho abajo de un algarrobo'

(19) Quichua (Bravo 1986: 136)

Suk	*madrugada*	*amu-chka-pti-n,*		*mana-chu,*	*qonqay-lla-pi*
una	*madrugada*	*venir-DUR-CONV-3SG.POS*		*NEG-EVID*	*olvidar-EXCL-LOC*

uturungu	*jumi*	*wasa-manta*	*salta-s*	*api-sa*	*ka-ra-Ø*
tigre	*jumi*	*atrás-ABL*	*saltar-CONV*	*tener-PT.PAS*	*ser-PAS-3SG*

brazu-n-pi.
brazo-3SG.POS-LOC

ISBN 978-987-4019-61-5

'Una madrugada mientras estaba viniendo, qué no, en un olvido, un tigre desde detrás de un jumi saltando le había tomado en su brazo.'

4.2.1.3. Relaciones de instrumento

En este caso las CCONV modificadoras se presentan como los instrumentos responsables del desarrollo del evento principal manifestado por el verbo conjugado. Es posible observar este rasgo semántico tanto en vilela (20) como en quichua (21).

(20) Vilela (Golluscio 2010: 267)

Ału	*umhos-el*	*małup*	*ałało-e*	*t'et*
cuchillo	*sacar-CONV*	*oreja*	*charquear-3.SUJ*	*DEM*

a. 'Sacando el cuchillo le charqueó la oreja a ése (hombre)'

b. 'Con el cuchillo le charqueó la oreja a ese (hombre)' (no secuencial: instrumento)

(21) Quichua (Bravo 1986: 136)

Pay,	*api-s*	*puri-sa*	*ka-ra*	*suk*	*hacha*	*cuña-ta*
El	*tener-CONV*	*andar-P.PAS*	*ser-PAS*	*un*	*hacha*	*cuña-AC*

a. 'Él, teniendo un hacha cuña andaba.'

b. 'Él andaba con un hacha cuña' (no secuencial: instrumento)

Es posible advertir en (20) y (21) cómo sendos ejemplos aceptan dos traducciones: la primera de simultaneidad (a) y la segunda, instrumental (b).

4.2.1.4. Causa-efecto

Como se señaló anteriormente algunas CCONV pueden ser objeto de varias interpretaciones. Por ejemplo en (22) y (23) puede pensarse una interpretación secuencial, lo que las convertiría en CCONV narrativas o coordinativas [-mod] (a) o una traducción no secuencial [+mod] interpretada como una relación de causa-efecto (b).

(22) Vilela (Golluscio 2010: 266)

Tate-p	*niscone*	*ame-l*	*poh-ek*	*inaq-lem-pe*
padre-GEN	*cabeza*	*ver-CONV*	*disparar-3.SUJ.VD*	*hijo-PL-DET*

a. 'Vieron la cabeza del padre (y) dispararon los hijos'

b. 'Como vieron la cabeza del padre, los hijos dispararon' (interpretación no secuencial: causa-efecto)

(23) Quichua (Nardi 2002: 113)

Yarqa-ni	*chiri-pti-n*
Tener.hambre-1SG	*frío-CONV-3SG.POS*

a. 'Tengo hambre (y) hace frío'

b. 'Tengo hambre porque hace frío' (interpretación no secuencial: causa-efecto).

Inclusive, Nardi (2002: 113) señala para el quichua que existen formas en *–s* usuales para las preguntas 'por qué' y/o 'cómo': *Imata ni-s* '¿por qué? / ¿cómo? (lit. ¿qué diciendo?)'; *Imata ruwa-s* '¿por qué? / ¿cómo? (lit. ¿qué haciendo?)'.

ISBN 978-987-4019-61-5

4.2.1.5. Narrativas

Este tipo de CCONV se incluyen dentro del parámetro de [- mod]. Se trata de converbos que tienen un interpretación narrativa o coordinativa, es decir, secuencial.

(24) Vilela (Lozano 1970: 51)

wapat	*t'e*	*kihi*	*?ar-el*	*?ahesar-el*	*?um-ki-te*	*gima*
mañana	*DEM*	*caballo*	*agarrar-CONV*	*ensillar-CONV*	*dar-ir-3*	*esposa*

'A la mañana, ese (hombre), agarró el caballo (y) ensillándolo, llevó a la esposa'

En los ejemplos quichuas es muy común que este tipo de construcciones aparezcan en forma encadenada. Haspelmath señala que este tipo de construcción no es ni argumental, ni adnominal, ni es claramente adverbial, llamada construcción '*clause-chaining*', es usada para comunicar una secuencia de eventos sucesivos (25). Este no es un uso central de los converbos, según la perspectiva del autor, ya que parecen alejarse de la función típicamente adverbial.[10]

(25) Quichua (Bravo 1986: 67)

Chay-pi	*wiña-s,*	*puri-s,*	*casa-ra-ku-s*	*re-ra-ni*
DEM-LOC	*crecer-CONV*	*andar-CONV*	*casar-PAS-RFL-CONV*	*ir-PAS-CONV*

kay-pi	*na*	*kay*	*suk*	*obraje de los Ruiz.*
DEM-LOC	*ya*	*DEM*	*un*	*obraje de los Ruiz*

'Ahí crecí, anduve, me casé y fui aquí ya a este, un obraje de los Ruiz.' [11]

Un ejemplo vilela también podría ajustarse a este tipo de construcciones encadenadas (26).

(26) Vilela (Golluscio 2010: 252)

(mole-mot-te)	*wah-el*	*ahto-l*	*wakel-el*	*hapel-e*
mula-3.POS-DET	*comer-CONV*	*acabar-CONV*	*volverse-CONV*	*ir.para.atrás-3.SUJ*

'(Su mula) comió (la torta), acabó (la torta), se dio vuelta (atrás y adelante) y se fue para atrás.'

4.2.2. CCONV en sentido estrecho

A continuación, y fuera del objetivo principal de este trabajo, esbozaremos algunos posibles usos de las CCONV que parecen estar afectados, o en proceso de estarlo, por fenómenos de gramaticalización.

Los procesos de lexicalización y gramaticalización son más conocidos en la bibliografía para los casos con verbos seriales. Sin embargo, como señala Haspelmath (1995: 37) "como otras formas no finitas, los converbos son usados de forma extensiva en construcciones gramaticalizadas". Según la clasificación de Foley y Olson (1985), existe una jerarquía de tipos de verbos que son más o menos susceptibles de formar parte de este tipo de procesos. Estos verbos son principalmente intransitivos, ya que no introducen nuevos argumentos en el núcleo de la construcción de verbo serial. La escala así propuesta es: 1. Verbos intransitivos: a. de movimiento "ir, venir", b. de postura "pararse, acostarse", c. estativos. 2. Verbos transitivos "llevar, tirar, tomar" (que sí aumentan la valencia argumental). Básicamente, este tipo de procesos tienen por fin último introducir un matiz aspectual a la acción principal.[12]

10. A pesar de esto el autor señala que no siempre es fácil diferenciar entre las construcciones *clause-chaining* y la modificación adverbial, por ejemplo en inglés pueden encadenarse hasta tres eventos en una misma subordinación adverbial. v.e. *After they took out the bottles, putting them in a row, they filled them with water.*

11. Bravo traduce: *Andando ahí crecí y casándome fui a un obraje de los Ruiz* (Bravo 1986: 67)

12. Entendemos aspecto, siguiendo a Foley y Olson (1985: 12): "Aspect indicates the intrinsic nature of the action of the verb, whether it occurs over an extended period of time or not."

ISBN 978-987-4019-61-5

Para el vilela, estos procesos se encuentran bien desarrollados en Golluscio (2010) y aquí nos limitaremos a mencionarlos. Allí se apuntan como converbos con valor aspectual: *ga-l* [dejar.de-CONV] > *gal* "cesativo" (48) y *jasi-l* [sentar(se)-CONV] > *jasil* "durativo". Ambos también pueden ocurrir como verbos independientes, pero parecen estar abandonando su función predicativa original, perdiendo transparencia semántica y ganando en su función de afijo aspectual.

A partir de aquí nos interesa simplemente sistematizar algunas observaciones propias sobre el corpus.

Respecto a verbos de movimiento, encontramos en ambas lenguas usos similares del verbo "ir" en las CCONV. Tanto en vilela como en quichua parece muy frecuente el uso de la forma converbal apocopada en el verbo "ir" (quichua *ri-s,* vilela *ka-l*).

Para el caso del quichua, esta CCONV es más que frecuente en las narraciones, hasta el punto en que se considera una "muletilla" típica de la narrativa quichua. Algunas veces suele traducirse como "yendo" (27), pero es más normal que se omita su traducción (28), o que se reemplace por un conector (29). En todos los casos creemos que puede vislumbrarse un matiz aspectual durativo.

(27) Quichua (Tébes y Karlovich 2006: 213)

Chay-manta	*ri-s*	*tari-ku-sa*	*ka-ra-Ø*	*suk*
DEM-ABL	*ir-CONV*	*encontrar-RFL-PT.PAS*	*ser-PAS-3SG*	*un*

upya-chka-q-kuna-ta.
beber-DUR-PT.ACT-PL-AC
'Luego, **yendo** *había encontrado a unos bebedores.'*

(28) (Tébes y Karlovich 2006: 213)

Anda	*qam,*	*ri-s*	*willa-ku-y*
andá	*tú*	*ir-CONV*	*avisar-RFL-2SG.IMP*
'Andá vos y avisales'			

(29) (Tébes y Karlovich 2006: 204)

y	*noqa*	*ri-s*	*violin-ta*	*aprede-ra-ni*
y	*yo*	*ir-CONV*	*violín-AC*	*aprender-PAS-1SG*
'y yo **en eso** *aprendí el violín'*				

Nardi (2002), por otra parte, señala que la combinación de *-spa* apocopado con un verbo en infinitivo (quizás marca de imperativo en este caso) se traduce como "andá a..." o "andá + ...ando". Sin embargo los tres ejemplos brindados involucran en la posición converbal al verbo "ir", aquí transcribimos uno de ellos (30)[13]

(30) Quichua (Nardi 2002: 114)

ri-s	*apa-y*	*tukuy*	*chay*	*cosas-ta*
ir-CONV	*llevar-2SG.IMP*	*todo*	*DEM*	*cosas-AC*
'yendo llevá / andá llevando todas esas cosas'				

Ejemplos similares a los del quichua hemos encontrado en el corpus de narrativas vilelas Lozano (1970). Hemos registrado una anotación que señala el uso del CONV de movimiento *ka-l* "yendo" con un valor durativo de presente como en (31) y (32) (Lozano, 1970: 69). En (35) vemos incluso que la acción principal es el mismo verbo de movimiento, solo que como parte de una serialización verbal.

13. Tanto en vilela como en quichua el verbo de movimiento "ir" está involucrado en la formación de diferentes tiempos verbales compuestos. Véase Nardi (2002), Lozano (1970).

ISBN 978-987-4019-61-5

(31) Vilela (Lozano 1970: 30)

ka-l	*?umki-tek*
ir-CONV	*llevar-3*

'Va la vieja y le lleva las tortas'

(32) (Lozano 1970: 37)

hogis	*ka-l*	*k-oho-e*	*hogis*
otra.vez	*ir-CONV*	*ir-decir-3*	*otra_vez*

'De nuevo yendo fue y dijo (el zorro)'

En quichua hemos apuntado también el uso del verbo transitivo "tener" *apiy* en su forma converbal, con un matiz instrumental. El ejemplo (21), reproducido aquí como (33), da cuenta de esto. Como señala Haspelmath (1995: 42) los verbos como "tener" o "tomar" pueden ser *applicative markers,* indicando instrumentalidad.

(33) Quichua (Bravo 1986: 136)

Pay,	*api-s*	*puri-sa*	*ka-ra*	*suk*	*hacha*	*cuña-ta*
El	*tener-CONV*	*andar-PT.PAS*	*ser-PAS*	*una*	*hacha*	*cuña-AC*

'Él andaba con un hacha cuña' (no secuencial: instrumento)

Como último ejemplo, retomamos las observaciones de Nardi, respecto a la combinación de *-spa* en combinación con *apay* 'llevar'. Esta combinación se traduce como "de tanto" (34).

(34) Quichua (Nardi 2002: 114)

achka-ta	*asi-s*	*apa-s*	*waqa-ra-nki*
mucho	*reír-CONV*	*llevar-CONV*	*llorar-PAS-2SG*

'lloraste de tanto reír'

Tabla 2. Resumen: clasificación de CCONV en vilela y quichua

CCONV	
En sentido amplio: sin influencia de la gramaticalización y/o lexicalización	*Relaciones de modo o manera*: modifica o suma información al evento principal.
	Relaciones de simultaneidad: acciones simultáneas a las del evento principal.
	Relaciones de instrumento: instrumentos responsables del desarrollo del evento principal.
	Causa-efecto: secuencial [- mod] o no secuencial [+mod]
	Narrativas: secuencial [- mod]
En sentido estrecho: con influencia de la gramaticalización y/o lexicalización	*Matiz aspectual*: *durativo* ('yendo', vilela*: ka-l;* quichua *ri-s*); *instrumental* ('tener', quichua *apiy*)

5. Conclusiones

Hemos intentado realizar un repaso introductorio por las formas que adoptan las construcciones converbales en quichua y en vilela. Realizando dicha comparación observamos claros puntos de contacto respecto a la función, forma e interpretaciones de las CCONV. Creemos que este tipo de

ISBN 978-987-4019-61-5

subordinación se vuelve un recurso fundamental que caracteriza el arte verbal, especialmente las narrativas, en ambas lenguas.

Consideramos que un estudio comparado más profundo de los converbos y de otras formas de relaciones entre cláusulas, sea en las lenguas ya estudiadas, como en otras que se encuentren en contacto, puede ser de gran interés para conocer las particularidades lingüísticas del área.

6. Abreviaturas

[+/-mod]= +/- modificación; 1, 2, 3=primera, segunda y tercera persona; ABL=ablativo; AC=acusativo; ADIT=aditivo; ADV=adverbializador; CCONV=construcción/cláusula converbal; CONV=converbo; COP=cópula; DEM=demostrativo; DES=desiderativo; DET=determinante; DIR=direccional; DUR=durativo; ES=esivo; ESTR=estribo, morfema vacío; EVID= evidencial; EXCL=excluyente; FUT=futuro; GEN=genitivo; IMP= modo imperativo; LOC=locativo; NEG=negación; OBJ=objeto; PL=plural; POS=posesivo; POS=posesivo; PRON=pronombre; PT.ACT= participio activo; PT.PAS=participio pasivo; RFL=reflexivo; SG=singular; SUJ=sujeto; TOP= topicalizador; VD=variante dialectal

Referencias bibliográficas

- Albarracín de Alderetes, L. (2009). *La Quichua. Gramática, ejercicios y diccionario Castellano-Quichua.* Vol I y II. Buenos Aires: Dunken.
- Bisang, W. (1995). "Verb serialization and converbs: differences and similarities". En M. Haspelmath & E. König (eds.). *The converb as a cross-linguistically valid category. Converbs in cross-linguistic perspective: structure and meaning of adverbial verb forms*. Berlín: Mouton de Gruyter. 1-55.
- Bravo, D. A. (1989). *Estado Actual del quichua santiagueño.* Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Lingüística quechua.* Cusco: Centro de Estudios Regionales Andino "Bartolomé de Las Casas".
- Cristofaro, S. (2003). *Subordination*. Oxford: Oxford University Press. 1-50.
- Dreidemie, P. (2007). "Aproximación al sistema de cambio de la referencia ('Switch-Reference') en Quechua Boliviano. Perspectiva gramatical y discursiva sobre el contraste-Spa –Xti". *LIAMES 7*: 81-96.
- Folet, W. y M. Olson. (1985). *Clausehood and Verb Serialization.* En J. Nichols & A. Woodbury (eds.) *Grammar Inside and Outside the Clause*. Cambridge: Cambridge University Press. 17-60.
- Foley, W. & R. Van Valin. (1984). *Functional Syntax and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Golluscio, L. (2010). "Los converbos en -(e)l y la combinación de cláusulas en vilela". En Golluscio, L. y A. Vidal (eds.) *Las lenguas del Chaco. Estructura de la cláusula y relaciones interclausales*. Amerindia 33/34: 249-285.
- González, H. y F. Ciccone. (2009-2010). "Nominalización y relativización en tapiete (tupí-guaraní): aspectos morfo-sintácticos". En Golluscio, L. y A. Vidal (eds.): *Las lenguas del Chaco. Estructura de la cláusula y relaciones interclausales*. Amerindia 33/34: 307-332.
- Haspelmath, M. (1995). *The converb as a cross-linguistically valid category. Converbs in cross-linguistic perspective: structure and meaning of adverbial verb forms,* Haspelmath. M. & König E. (eds), 1-55. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Lozano, E. (2006) [1970]. *Textos Vilelas.* Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Johanson, L. (1995). *The Turkish converbs. Converbs in cross-linguistic perspective: structure and meaning of adverbial verb forms*, Haspelmath M. & König E. (eds), 313-347. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Nardi, R. (2002). *Introducción al quichua santiagueño*. EN Albarrací, L., M. Tebes, J. Alderetes (comp.). Buenos Aires: Dunken.
- Tebes, M. C., A. Karlovich. (2006). *Sisa Pallana. Antología de textos quichua santiagueños.* Buenos Aires: Eudeba.
- UNICEF y FUNPROEIB Andes. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*. http://www.proeibandes.org/atlas/tomo_1.pdf. (consultado junio 2012).
- Van Valin, R. y R. Lapolla. (1997). *Syntax. Structure, meaning and function*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viegas Barros, P. (2001). *Evidencias del parentesco de las lenguas lule y vilela.* Santa Fe: Ministerio de Educación.

ISBN 978-987-4019-61-5

LAS MARCAS LINGÜÍSTICAS Y SU INCIDENCIA EN EL POSICIONAMIENTO DISCURSO DEL ENSAYO COMO GÉNERO ACADÉMICO PROFESIONAL

KLOSS MEDINA, Steffanie / Universidad de Concepción

Área: Análisis del Discurso, Sociolingüística

» *Palabras clave: ensayo académico, formación de profesionales de la Educación, voces del discurso, alfabetismo académico.*

Resumen

La escritura no se concibe como en la antigüedad solo con lápiz y papel, sino con apoyo de la tecnología, pues es necesario alfabetizar a nuestros alumnos dentro de una era digital, pues la escritura apoyada con la tecnología no consiste en un "copiar" y "pegar", sino que debe formarse como un tejido en el que dialogan las voces de los autores del texto y las voces de los especialistas.

De acuerdo a este contexto tecnológico, surge nuestra investigación, la que pretende dar cuenta del posicionamiento discursivo que nos proporcionan las marcas lingüísticas características de los ensayos académicos de temáticas profesionales. Nuestra muestra de investigación se nutre de un corpus de textos "ensayos académicos" producidos por estudiantes terminales de Magíster en Educación de la Universidad de Concepción. Esta tarea de escritura, involucra el apoyo de herramientas tecnológicas.

Nuestro estudio es exploratorio y trata de dar a conocer el posicionamiento del autor y las voces en el ensayo, pues pretende establecer la diferenciación de los autores del texto académico, los cuales dan a conocer su propia voz dentro de su ensayo, y cómo esta logra diferenciarse de la voz de los especialistas mediante marcas lingüísticas específicas, tales como verbos realizativos, morfemas gramaticales que dan cuenta del uso de la primera persona singular y plural, mediante la cual, los autores se involucran en los dichos emitidos en su discurso y los patrones léxico gramaticales del discurso.

Nuestro marco de referencia, se sustenta en los siguientes tópicos:

Estructura y posicionamiento de las marcas lingüísticas presentes en el ensayo académico.

Alfabetización académica ¿cómo leer y escribir desde las disciplinas?,

El Hipertexto y su contribución a la escritura académica.

El posicionamiento del autor y las voces en el ensayo.

Actos de tomas de posición en el ensayo académico.

Finalmente, a partir de nuestra investigación, puede concluirse que la diferenciación en la utilización de marcas lingüísticas de posicionamiento en la escritura, son producto de la formación del estudiante, del manejo disciplinar que este posee y de las complicaciones propias dell ensayo académico y del nivel de alfabetización que poseen los productores del texto académico.

ISBN 978-987-4019-61-5

1. Introducción[1]

La escritura no se concibe como en la antigüedad solo con lápiz y papel, sino con apoyo de la tecnología, pues es necesario alfabetizar a nuestros alumnos dentro de una era digital, debido a que la escritura apoyada con la tecnología no consiste en un "copiar" y "pegar", sino que debe formarse como un tejido en el que dialogan las voces de los autores del texto y las voces de los especialistas, las que según Wertsh (1991: 73) apuntan a que "Toda comprensión verdadera es dialógica por naturaleza" , más aún si esta dialogicidad se da en consonancia con el texto (voces internas) y con el remitirse a otros textos mediante relaciones intertextuales e hipertextuales, en el caso del diálogo mediado por la tecnología.

De acuerdo a este contexto tecnológico, surge nuestra investigación, la que pretende dar cuenta del posicionamiento discursivo que nos proporcionan las marcas lingüísticas características de los ensayos académicos de temáticas profesionales. Nuestra muestra de investigación se nutre de un corpus "ensayos académicos" producidos por estudiantes terminales de Magíster en Educación de la Universidad de Concepción. Esta tarea de escritura, involucra el apoyo de herramientas tecnológicas.

Nuestro estudio es exploratorio y trata de dar a conocer el posicionamiento del autor y las voces en el ensayo, pues pretende establecer la diferenciación de los autores del texto académico, los cuales dan a conocer su propia voz dentro de su ensayo, y cómo esta logra diferenciarse de la voz de los especialistas mediante marcas lingüísticas específicas, tales como morfemas gramaticales.

El análisis en los niveles del lenguaje, nos permitirán conjeturar respecto al grado de alfabetización de los sujetos y por ende, de su posicionamiento discursivo.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. Estructura, orden y posicionamiento del ensayo académico.

2.1.1. Hacia una definición de género discursivo.

El concepto de género discursivo ha variado a lo largo de la historia, muchas veces se lo ha relacionado con el concepto de tipo de texto. No obstante es necesario establecer la diferenciación, que radica fundamentalmente en la situación de enunciación que contempla el género discursivo.

Para clarificar la noción de género discursivo, debemos recurrir a Bajtín (2002), quién giró en torno a la relación entre los usos lingüísticos, la ideología/visión de mundo y la historia. Por lo tanto, este autor, a partir de esta triada, relacionó el concepto de género discursivo como un estilo funcional sustentado en raíces históricas, que influían en la forma de percibir el mundo y utilizar el lenguaje, "en realidad los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humana". A partir de este enunciado podemos dilucidar que los estilos lingüísticos determinan esferas que relacionan el lenguaje, sus funciones y el contexto social determinado por el género discursivo.

2.1.2. El ensayo como género discursivo.

El ensayo es definido por El *Diccionario de la Real Academia Española* como "escrito, generalmente breve, sin el aparato ni la extensión que requiere un tratado completo sobre la misma materia".

La definición planteada por DRAE es bastante amplia, sin embargo focaliza en una característica de este género discursivo, "la brevedad".

No obstante, el ensayo que produjeron los sujetos de nuestra muestra, son de tipo académico- profesional, por lo tanto, posee características particulares, las que son precisadas por Gómez Martínez (1992):

> Argumentación: el ensayista plantea una tesis sobre un determinado tema.

1. Este trabajo se enmarca en el proyecto FONDECYT regular N°1110909, denominado "Alfabetización académica: el hipertexto una herramienta para mejorar los aprendizajes en la formación de profesores". Dicho proyecto está dirigido por la investigadora Dra. Beatriz Figueroa Sandoval.

Brevedad: el ensayista no debe analizar en detalle los temas. Debe despertar inquietud y abrir la discusión. No pretende agotar el análisis.

Carácter interpretativo y subjetivo: el ensayista no es necesariamente un especialista en los temas tratados, él realiza un análisis diferente desde su perspectiva particular.

2.2. Estructura discursiva genérica del discurso académico "ensayo".

La estructura discursiva genérica del ensayo académico- profesional siguió la siguiente secuencia:

Contextualización de la tesis, tesis, dos argumentos y un ejemplo, un Contraargumento, otro argumento y finalmente la conclusión.

2.3. Alfabetización académica ¿cómo leer y escribir desde las disciplinas?

La alfabetización académica según Carlino (2003, p.410)

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico.

La alfabetización académica con apoyo hipertextual permite a los sujetos leer y escribir desde su disciplina, siempre que éste sepa navegar en la red y logre clasificar y distinguir información adecuada para el trabajo que está realizando.

Como es sabido, internet proporciona bastante información, por lo que el sujeto debe llegar ella, pues de lo contrario, se transformaría en un "analfabeto digital". Es por esto, que sujeto debe manejar ciertos parámetros, tales como la verificabilidad de las fuentes, el motor de búsqueda, y las lexías apropiadas, para armar y construir un texto sustentado en fuentes fidedignas.

2.4. El Hipertexto y su contribución a la escritura académica.

El hipertexto es un tipo de texto electrónico, es al mismo tiempo una tecnología informática y un modo de edición, que comparten un rasgo común y característico, permitir una lectura no secuencial.

Entonces, el concepto de *hipertexto* puede concebirse como una "estructura digital de múltiples lexías enlazadas entre sí", y que establecen relaciones intertextuales.

Por lo tanto, en el contexto de la lectura y escritura hipertextual, el concepto de lexía, el que fue apropiado por teóricos como George Landow (1995) para referirse a cada uno de los "pedazos de texto" que se encuentran unidos entre sí a través de hipervínculos. La lectura hipertextual (no lineal) tiene como unidad básica a las lexías, las cuales abren el texto hacia otros textos y así a múltiples formas de lectura.

2.5. El posicionamiento del autor y las voces en el ensayo.

Concepto de posicionamiento discursivo, mediante la voz propia que se manifiesta mediante la primera persona plural y la primera persona singular.

Mientras, que la voz de otros, se expresa a través de un discurso directo o un discurso indirecto, dado principalmente por el uso de citas.

2.6. Actos de tomas de posición en el ensayo académico.

Para establecer el posicionamiento discursivo del ensayo académico profesional, es necesario remitirse a dos elementos fundamentales:

ISBN 978-987-4019-61-5

a. El conocimiento previo de los sujetos, dado por el capital cultural.

b. El conocimiento del tema y el estilo escritural.

A partir de estos elementos, el sujeto logra entrelazar y tejer los enunciados discursivos para comunicar e incluso convencer a los lectores de su ensayo. Esto depende de la finalidad que persiga el autor del discurso académico- profesional.

Otro aspecto que incide en la toma de posición, corresponde a estrategias de lenguaje evaluativo, las que construyen el posicionamiento declarado y el que no se enuncia. Sin embargo, en los ensayos analizados, predomina el posicionamiento declarado, pues se trata de discursos académicos-profesionales, los que se caracterizan por utilizar un vocabulario lleno de tecnicismos por un lado, y por otro, a un autor que trata de mantenerse ajeno a su enunciado, mediante el uso de la tercera persona singular y plural. No obstante, se presenta un número reducido de opiniones, las que se basan en el conocimiento previo y la experiencia de los sujetos de acuerdo a sus respectivas actividades.

De acuerdo a lo anterior, la dimensión del lenguaje referente a su posicionamiento discursivo, se trabajará sobre la base de las modalidades de enunciación, las que son definidas por Álvarez (2001: 38-39):

- La aserción adopta la forma de una oración declarativa (afirmativa o negativa). La enunciación asertiva apunta a comunicar a un interlocutor una certidumbre.

- La interrogación es una construcción sintáctica que tiene marcas formales específicas (entonación, inversión del sujeto, morfemas interrogativos).

- La intimación "orden" implica una relación activa entre los interlocutores. Adopta particularmente la forma imperativa.

2.7 Las dimensiones del lenguaje y su incidencia en la toma de posicionamiento discursivo.

A continuación, se trabajará con las dimensiones del lenguaje: Morfológica/sintáctica, pragmática, semántica, discursiva y semántico-discursivo, y su aporte a la determinación de las marcas de posicionamiento discursivo académico/profesional.

2.7.1. Dimensión morfológica/sintáctica

2.7.1.1 Morfología flexiva

La flexiva, según la NGLE (2009) estudia las variaciones de las palabras que implican cambios de contenido de naturaleza gramatical con consecuencias en relaciones sintácticas, como la concordancia o en la rección. Por lo tanto, las relaciones sintácticas se ponen de manifiesto en gran número de lenguas por la flexión de caso, pero en español esta ha quedado reducida al paradigma de los pronombres personales. Es por esto, que en nuestra investigación, se toma como eje de análisis los pronombres personales y la contribución que éstos realizan como marca de posicionamiento discursivo en la escritura académica.

2.7.2 Dimensión pragmática

La pragmática estudia la lengua en *uso*, esto resulta trascendental, pues el lenguaje no solo debe estudiarse como mera reflexión sino conocer su ocurrencia y su funcionalidad. De acuerdo a Escandell (1996: 13 -14) se entiende por pragmática

El estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto, en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario.

ISBN 978-987-4019-61-5

Por lo tanto, la dimensión pragmática al conocer y estudiar la funcionalidad y ocurrencia del lenguaje como fenómeno social, da indicios, a través del discurso para conocer las voces que de allí emergen. Esto para Bajtín significa que, un lenguaje social es un "discurso propio de un estrato específico de la sociedad (según la profesión, edad, etc.) en un sistema social dado y en un momento dado" (Holuist & Emerson 1981: 430 *apud* Wertsh 1991: 78) lo que establece una conexión entre el lenguaje y la sociedad.

Una de las dimensiones en la que puede trabajarse con la pragmática corresponde a las modalidades de enunciación, las que, según Álvarez (2001: 38) son construcciones sintácticas que constituyen no sólo marcos formales obligatorios, sino que además indican un tipo de relación establecida... Por eso se ubica en el campo de las "modalidades": porque señalan no relaciones formales entre los elementos de la oración, sino relaciones pragmáticas entre el texto y los sujetos discursivos".

2.7.3 Dimensión semántica

La dimensión semántica se aborda mediante los reformuladores discursivos, entendiendo que éstos, según Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4057)

> *Son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en la oración – son, pues, elementos marginales – y posee un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.*

Dentro del gran grupo de los marcadores discursivos encontramos los Reformuladores que son definidos como: marcadores que presentan una información como una nueva formulación de datos anteriores. Entre los Reformuladores encontramos varios subgrupos, entre ellos los explicativos y recapitulativos. Los primeros, presentan una nueva información como una explicación de datos anteriores, es decir, precisan información que para el lector podría ser compleja. Los segundos, introducen una conclusión respecto de la información entregada y además, presentan la función adverbios evaluativos e interpretativos.

2.7.4 Dimensión discursiva.

El eje discursivo, pretende determinar la voz propia y la voz de otros a través de las citas, en las que se trabajará con citas integradas y citas no integradas.

2.7.4.a El uso de la citación y su incidencia en el posicionamiento discursivo.

El remitirnos a otros autores para nutrir nuestro escrito, hace que éste dialogue con otros textos, ya sea para establecer una analogía o para legitimar nuestros dichos, desde nuestro punto de vista o en confrontación con otros puntos de vista, en palabras de Clark y Holquist, en Wertsh (1991: 71) "Un enunciado, oral o escrito, se expresa siempre desde un punto de vista (una voz), que para Bajtín es más un proceso que una localización". Es decir, el punto de vista que nosotros abordemos como escritores, será el reflejo de nuestra voz y nos permitirá a la vez plasmar nuestras huellas en el discurso.

2.7.4.b Voz propia: Emisor.

Los ensayos analizados reflejan la presencia de un emisor que tiene conocimiento del tema tratado, ya que evocan ejemplos de su realidad como profesionales para clarificar su escritura y hacerla propia.

2.7.4.c Voz colectiva: incluye la voz de otros.

En el cuerpo de ensayos analizados, la voz colectiva se utilizó para respaldar la voz de los autores de los ensayos, ya que estos, al ser escritores novatos, necesitan validar por medio de fuentes especializadas las aseveraciones realizadas.

i) La cita no integrada (Thompson & Trible 2001)

Atribuir a otro autor una proposición como verdadera o cuestionarla.

Este tipo de cita "no integrada" se da prioritariamente en los ensayos analizados, ya que los

ISBN 978-987-4019-61-5

escritores novatos, al citar, se remiten a colocar al autor al final y entre paréntesis. Esto se debe a que el conocimiento compartido entre los autores citados en el texto y los escritores del mismo, poseen cierto saber, pero no pertenecen a una comunidad de investigación, sino que son profesores de un área determinada que escriben sobre la disciplina y remiten a especialistas de un área investigativa determinada para validar sus afirmaciones.

ii) La cita integrada (Thompson & Trible 2001)

El autor forma parte de la construcción discursiva. Este tipo de citas se da fundamentalmente en artículos académicos, en la que el escritor forma parte de la comunidad académica y se remite a citar a sus pares, enumerándolos a través de comas y sólo señalando el año de la investigación.

La citación cumple con la función de apelar a una autoridad académica, e indica de donde vienen los resultados.

El uso de citas integradas y no integradas permite al autor del texto tomar distancia o hacerse partícipe de sus dichos, relacionando sus opiniones, afirmaciones y creencias con la de otros especialistas. Desde el punto de vista de Bajtín:

> *Un hablante siempre apela a un lenguaje social al producir un enunciado, y este lenguaje social le da forma a lo que la voz del hablante individual puede decir. Este proceso de producción de enunciados único mediante el habla en lenguajes sociales implica una clase especial de dialogicidad o de pluralidad de voces que Bajtín denominó "ventrilocución".* (Bajtín 1981, Holqquist 1981 *apud* Wertsh 1991: 78)

Esta ventriculación hace referencia a la configuración discursiva, la que va entrelazando las voces de los escritores del texto con sus pares. En nuestro caso, los autores de los ensayos son escritores novatos, por lo que remiten a otras voces para darle validez a los enunciados proferidos.

2.7.5 Dimensión semántica-discursiva.

La dimensión semántica- discursiva toma como eje los reformuladores discursivos y la citación. Esto con la finalidad de enlazar las dimensiones del lenguaje y dilucidar la presencia de voces en la construcción del discurso.

3. METODOLOGÍA

3.1 Planteamiento del problema.

Al escribir un ensayo académico/profesional, los estudiantes no logran diferenciar con claridad, su voz como escritores novatos, con la voz de los especialistas de los cuales obtienen información

¿Qué marcas discursivas nos permiten identificar en el discurso escrito la formulación de esa voz?

3.2 Hipótesis.

A mayor desarrollo de competencias en el eje de escritura de un ensayo académico profesional, el escritor alfabetizado presenta con claridad su voz.

3.3 Objetivos de la investigación.

3.3.1 Objetivo general.

Determinar el posicionamiento discursivo a través de marcas lingüísticas propias del discurso académico profesional.

3.3.2 Objetivos específicos

Registrar el uso de los pronombres gramaticales y determinar su incidencia en la escritura

ISBN 978-987-4019-61-5

académica- profesional.

Conocer la influencia de los conocimientos previos y el capital cultural en el proceso de escritura, a través del ámbito pragmático.

Analizar el uso de reformuladores discursivos y observar su incidencia en el ámbito semántico.

Indagar en el uso de citación, y cómo esta influye en la toma de posición discursiva.

3.4 Muestra

La muestra se compone de 13 ensayos académicos correspondientes a estudiantes de magíster en Educación de la Universidad de Concepción. Por lo tanto, la muestra toma a 12 sujetos, de los cuales 2 son de sexo masculino y 11 de sexo femenino.

Estos discursos académicos fueron producidos por profesores en ejercicio y se escribieron dentro del contexto de la asignatura "Leer y escribir en el siglo XXI" dirigida por la Dra. Beatriz Figueroa. Dicha asignatura, pretende entregar herramientas en el eje de producción de textos académicos.

Estos ensayos corresponden a la escritura y reescritura de los sujetos a lo largo de un semestre. Cabe señalar, que las temáticas abordadas eran afines a su especialidad, por lo tanto, los textos se referían a disciplinas como el arte, la lengua extrajera, la filosofía y las Ciencias biológicas y químicas.

4. Análisis

Nuestra investigación aborda cuatro ejes de análisis, los que abordan las dimensiones: morfológica/sintáctica, pragmática, semántica y discursiva.

a) La dimensión morfológica/sintáctica se analiza mediante las marcas de posicionamiento discursivo dado de acuerdo a la persona gramatical.

b) La dimensión pragmática se aborda a través de las modalidades del enunciado.

c) La dimensión semántica aporta en el uso de los reformuladores discursivos.

d) La dimensión discursiva ahonda en el uso de la citación.

4. 1 Dimensión morfológica/sintáctica:

4.1.1 Pronombres personales

A continuación, observaremos diversos ejemplos proporcionados por nuestro corpus de textos.

(1) *Hoy en día podemos afirmar que el aprendizaje del hombre va más allá de su conducta.*

El autor del texto a través de la primera persona plural se hace partícipe y responsable de su discurso y también involucra al lector.

(2) *Como sabemos, en el primer año de enseñanza básica la dependencia de un estudiante con el profesor evidencia primordialmente en las instrucciones.*

Describe su realidad como docente de aula, además, involucra sobre dicho conocimiento a los lectores, suponiendo que tienen en común un saber compartido.

(3) *En mi práctica docente, este tipo de actividades de Role Playing son un buen complemento de las actividades de enseñanza del idioma".*

ISBN 978-987-4019-61-5

El autor del texto utiliza un pronombre posesivo para señalar que cierta estrategia didáctica es óptima desde su práctica docente. No asevera una tendencia.

4.1.2 Verbos de reporte

En la escritura académica, los escritores, necesitan referirse a otras investigaciones para sustentar, complementar o discutir sus planteamientos, es lo que se conoce como fuentes secundarias. Por lo tanto, para introducir las palabras o ideas de las fuentes secundarias se emplean verbos de reporte.

En el caso de los ensayos analizados, en estos se observa, que los verbos de reporte utilizados se dieron principalmente, en el caso de presentar las palabras de la fuente especializada para sustentar su discurso. Por ejemplo:

> *(4) "Actualmente la didáctica de las ciencias debe provocar cambios importantes en el currículum y en la metodología de la enseñanza para lograr los objetivos tan importantes como los señalados por Torres: "que los cursos se desarrollen vinculados con la realidad y que los estudiantes aprendan lo indicado, para poseer una alfabetización científica que les sirva para la vida" (*Torres 2010:140)"

En este caso, se utiliza el verbo "señalar" para referirse a la fuente poseedora del conocimiento, debido a que Torres entrega los objetivos que sustentan la investigación educativa, en el ámbito de la didáctica de las Ciencias. En el caso del verbo "señalar", este hace referencia a decir algo, pero no afirmarlo con fuerza, es más bien, un verbo que nos entrega información, pero no invita a la fuente primaria (autor del ensayo) a discutir ni a refutar, sino que sólo a entregar cierta definición de un concepto.

> *(5) "Los alumnos pueden siempre proponer hipótesis auxiliares para salvar sus teorías implícitas (concepciones previas) Según sostienen Moreira y Greca "la persistencia de concepciones 'viejas', 'erróneas' o 'alternativas'..."*

En este ejemplo, se remite al verbo sostener, el que implica fuerza y posición de tipo argumentativa, respecto de las autoras de este enunciado, ya que se hacen cargo completamente de sus enunciados.

Los verbos de reporte en los ensayos analizados, se utilizaban para entregar conceptos técnicos de algunos elementos, tales como el caso de: "decir". "señalar", "informar". Además, en la dimensión argumentativa del ensayo, sólo habían referentes escasos de uso de verbos de reporte, ya que usaban únicamente, el verbo "sostener".

Otro verbo de reporte utilizado para referirse a alguna creencia de la fuente primaria, corresponde al verbo "afirmar".

Por lo tanto, el uso de verbos de reporte, es bastante restringido en la escritura de ensayos de autores novatos, ya que éstos utilizan escasamente estos verbos, porque no ahondan mayormente en los enunciados referidos en las citas, sino que los utilizan exclusivamente para sustentar definiciones y enumerar características, sin profundizar en la discusión y el comentario.

4.2. Dimensión pragmática.

Para situar nuestro análisis, es preciso determinar la situación de enunciación del discurso académico profesional escrito, lo que según Calsamiglia y Tusón (2007: 63) se caracteriza por los siguientes rasgos:

> a. La actuación independiente y autónoma de las personas que se comunican a través de un texto. Emisores y receptores se llaman más precisamente escritores y lectores.
>
> b. La comunicación tiene lugar in absentia: sus protagonistas no comparten ni el tiempo ni el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con la lectura.
>
> c. Al tratarse de una interacción diferida, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado.

ISBN 978-987-4019-61-5

Luego de definir la situación de enunciación escrita, estipularemos la situación de enunciación de los ensayos académicos profesionales:

> **Participantes:** Un total de 13 sujetos, que se dividen en 11 mujeres y 2 varones.

La variable de sexo es importante, pues los dos hombres escribieron de una forma más impersonal que las mujeres, mostrándose bastante teóricos, pero poco explicativos, debido a que su escritura denotaba lectura previa, pero no lograron hacer oír su voz en la argumentación. A diferencia de las mujeres, quienes tomaron su realidad en el aula y la utilizaron para ejemplificar su escritura.

> **Contexto:** Los docentes escritores de los ensayos son estudiantes de Magíster en Educación de la Universidad de Concepción.

Su nivel educacional es más bien similar, ya que los 13 sujetos son docentes, sin embargo, son de especialidades diferentes. Además, los cargos que desempeñan y las competencias que estos poseen, también son disímiles y abordan las siguientes áreas:

> - Docentes de Educación pre- básica, Educación diferencial, Docentes de Enseñanza básica, Enseñanza Media, Enseñanza a Nivel Superior (técnica y universitaria) y Cargos administrativos (directores y jefes de UTP).

Dentro del ámbito pragmático, uno de los objetivos de nuestra investigación, era determinar el capital cultural de los sujetos productores de los ensayos y la incidencia de éste en la escritura académica-profesional. Para ello, se aplicó un cuestionario que reflejara la percepción de los decentes respecto a la asignatura en la que se produjeron los ensayos y a su formación como estudiantes de postgrado.

> Cuestionario aplicado a los estudiantes de la asignatura "Leer y escribir información en el siglo XXI"
>
> 1) Cuando cursó la asignatura "leer y escribir en el siglo XXI", ¿cuántas horas de dedicación le asignó a esta asignatura en la semana?
>
> 2) ¿Qué herramientas le entregó la asignatura para el avance de su vida profesional?
>
> 3) A su juicio, ¿cuáles fueron sus conductas de entradas y cuánto siente que avanzó en la escritura con el desarrollo de esta asignatura?

Otro de los elementos entregados por la pragmática para realizar nuestro análisis en dicho nivel, corresponde a las modalidades de enunciación, las que al establecer relaciones sintácticas en el discurso, aportan a dilucidar las voces presentes en éste. Por lo tanto, a partir del análisis realizado, pudimos observar que la modalidad de enunciación asertiva-afirmativa en la contextualización, tesis y en la argumentación, no obstante, en la argumentación también prima la modalidad interrogativa a través de la pregunta retórica, mientras que en la contraargumentación utilizan una modalidad asertiva- negativa, no obstante, en la conclusión, también se utiliza la pregunta retórica y la modalidad de pregunta y respuesta para cerrar la argumentación, predominando así, una modalidad interrogativa para concluir el ensayo.

ISBN 978-987-4019-61-5

Tabla 1: modalidades de enunciación. Para clarificar lo anterior, observemos los siguientes ejemplos:

Posición discursiva	Modalidad de enunciación	Ejemplos
Inicio Contextualización y tesis	Aserción (afirmativa)	*"Se ha identificado que los conceptos científico-biológicos de fotosíntesis y respiración, procesos involucrados en la nutrición de plantas, son tópicos que representan dificultades de comprensión para los alumnos, siendo este fenómeno una realidad histórica con plena vigencia".*
Desarrollo Argumentación	Aserción (afirmativa)	*"Las repercusiones epistemológicas de la teoría psicogenética en educación todavía continúan siendo relevantes dada su riqueza heurística"*
	Interrogación (pregunta retórica)	*"¿Qué sucedió con la magia de la química? ¿Es posible enseñar una química más amigable y para todos?"*
	Negativa (negativa)	*"El enfoque piagetiano, sin embargo, no fue planteado para dar soluciones a problemas específicos entorno a la educación, sino más bien surgió como un conjunto de reflexiones a nivel puramente teórico"*
Contraargumentación		
Conclusión	interrogación	*"En consecuencia, ante la pregunta ¿por qué es tan difícil aprender química? podemos concluir que en esta disciplina los estudiantes, en general, se enfrentan a una serie de leyes y conceptos abstractos alejados de fenómenos cotidianos, además de una falta de motivación que presentan los alumnos en el proceso de aprendizaje"*

4.3 Dimensión semántica

Los reformuladores discursivos se encargan de recuperar información con diversos fines, como el de explicar y de recapitular. En los ensayos analizados, se encuentran utilizados mayoritariamente los reformuladores discursivos con una función recapitulativa en la conclusión con la finalidad de retomar los tópicos abordados en los argumentos del ensayo, tales como:

(6) *Recapitulando, hemos visto cómo el complemento entre la obra de arte y hermenéutica, nos permite elaborar un estudio profundo del contexto social del artista.*

(7) *En síntesis, el enfoque piagetiano, a pesar del paso del tiempo y del constante desarrollo y actualización de los conocimientos, tiene hoy en día una relevancia mayúscula dentro de las teorías psicológicas.*

(8) *En resumen, los estilos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual leve (DIL) siempre se deben considerar en el trabajo desarrollo por los docentes en sus aulas.*

(9) *En conclusión, el método Matte contribuye a la formación inicial de lectoescritura en estudiantes de contextos de vulnerabilidad.*

Mientras que en los argumentos, encontramos reformuladores discursivos con una función explicativa, y otros con una función adversativa, la que también ayuda a clarificar la argumentación sostenida, tal como lo demuestran los siguientes ejemplos:

ISBN 978-987-4019-61-5

(10) *El que los estudiantes ingresen al primer año de educación superior con un nivel deficiente en conocimientos previos dificulta su aprendizaje y en general, el rendimiento académico se deficiente. Es decir, el conocimiento previo es la variable aislada más importante para el aprendizaje significativo de nuevos conocimientos.*

(11) *Con frecuencia, la causa de este problema se atribuye a la didáctica utilizada por los profesores de ciencias, es decir, a la concepción de ciencias que se posee y de cómo en función de ésta se diseñan estrategias para producir aprendizajes significativos.*

Otro de los reformuladores discursivos manejados, es el de distanciamiento, que se utiliza para mostrar la nueva formulación, con respecto a lo dicho anteriormente.

(12)*... también se ha visto últimamente un creciente interés por explicar y complementar el proceso de aprendizaje con aportes de otras ramas de las ciencias. De esta forma, la neurociaencia y, más específicamente, la neurodidáctica, proponen un complemento moderno para nuestra labor educativa.*

(13) *La enseñanza de las artes visuales es una instancia que permite a los niños de escolaridad desarrollar habilidades, destrezas y actitudes de carácter personal e interpersonal. De este modo, configuran una percepción de sí mismos basada en una conexión con los pares.*

A partir de los ejemplos revisados, podemos inferir que los marcadores discursivos inciden en la organización del discurso, pero también influyen de manera notoria en la interpretación, pues de acuerdo a su uso y posición, estableciendo relaciones semánticas, otorgan diferentes matices a la interpretación del discurso.

4.4 Dimensión discursiva

El eje discursivo, pretende determinar la voz propia y la voz de otros a través de las citas, en las que se trabajará con citas integradas y citas no integradas.

4.4.1. El uso de la citación y su incidencia en el posicionamiento discursivo

4.4.1.a Voz propia

Voz propia, la llamada también voz del emisor, puede verse reflejada en las marcas de posicionamientos, como el uso la primera persona en singular y plural y las construcciones perifrásticas, dadas por la implicancia del autor con su texto.

(14) *"A modo de ilustración, se vivenció una situación en mi colegio que retrata esta postura. Una colega obtuvo bajísimos resultados en las últimas evaluaciones. Como yo soy coordinadora del departamento de inglés, me entrevisté con ella..."*

(15) *"Como Educadora Diferencial que atiende a estos alumnos, he podido observar cómo muchos de ellos están en la sala de clases común "sin hacer nada"... "no comprenden", se aburren, la profesora no les presta atención, no so incluidos en las actividades de grupo..."*

4.4.1.b Voz colectiva: incluye la voz de otros

En el cuerpo de ensayos analizados, la voz colectiva se utilizó para respaldar la voz de los autores del ensayo, ya que estos, al ser escritores novatos, necesitan validar por medio de fuentes especializadas las aseveraciones realizadas.

(16) *Los alumnos pueden siempre proponer hipótesis auxiliares para salvar sus teorías implícitas (concepciones previas) Según sostienen Moreira y Greca "la persistencia de concepciones 'viejas', 'erróneas' o 'alternativas', (...), resulta perturbadora para muchos docentes"* (Moreira & Greca 2003:305)

ISBN 978-987-4019-61-5

El autor del ensayo, utiliza la cita para validar su conocimiento y/o creencia respecto a un tema determinado.

(17) *"Las experiencias en el medio escolar, determinan de manera importante el bienestar socioemocional de un niño y tienen efectos significativos tanto para la vida adulta, como para la mirada sobre sí mismo"* (Milicic 2001: 7). *Es entonces, pertinente situarnos en un espacio educativo y visualizarlo como un lugar de encuentro, de conocimiento y de disfrute.*

En esta cita, podemos vislumbrar que el autor del texto utiliza las palabras del especialista para situar y contextualizar su argumentación.

i) La cita no integrada (Thompson & Trible 2001)

El uso de citas no integradas se utiliza para reafirmar los dichos de los autores de los ensayos, no obstante, esta cita no se engarza en el texto como un tejido, sino que se presenta de forma ajena. Este tipo de citas en menos recurrente en la escritura del ensayo.

(18) *El aprendizaje significativo depende de los conocimientos previos, pues a partir de estos el estudiante puede construir nuevos conceptos"* (Ellis 2005: 262)

ii) La cita integrada (Thompson & Trible 2001)

Este tipo de citas se aborda mediante la presentación del autor (inserto en el tejido discursivo), seguido de las afirmaciones que éste realiza, que dan fuerza a la argumentación, y finalmente concluye con el paréntesis, que contiene el nombre del autor y el año si se trata de un parafraseo, ahora bien, si se trata de una cita textual, a los datos señalados, también se incorpora el número de página.

(19) *"Actualmente la didáctica de las ciencias debe provocar cambios importantes en el currículum y en la metodología de la enseñanza para lograr los objetivos tan importantes como los señalados por Torres: "que los cursos se desarrollen vinculados con la realidad y que los estudiantes aprendan lo indicado, para poseer una alfabetización científica que les sirva para la vida"* (Torres 2010:140)

5. Dimensión semántica-discursiva

Para concluir nuestro análisis, se trabajó en conjunto con la dimensión semántica y discursiva, tomando como eje los reformuladores discursivos y la citación. Estos elementos se graficarán en la siguiente tabla, la que contiene el resumen de todos los textos analizados y el aporte de cada uno hacia la investigación.

Tabla 2. La Dimensión semántico-pragmático presente en ensayos académico/profesionales

N° de texto	Área de conocimiento	sexo	Ejemplo Reformuladores utilizados	Tipo de reformulador	Citas	
					integrada	No integrada
1	Ciencias biológicas y Químicas.	mujer	- Es decir, -En consecuencia	-Explicativo -Recapitulativo	4	1
2	Ciencias biológicas y Químicas.	mujer	-, es decir, -, es decir, - En resumen	-Explicativo -Explicativo -Recapitulativo	7	0
3	Ámbito educativo	mujer	- En conclusión	-Recapitulativo	5	0
4	Ámbito educativo	mujer	- y por último	- Recapitulativo	3	1

ISBN 978-987-4019-61-5

5	Ámbito educativo	mujer	- En definitiva	-Recapitulativo	4	0
6	Ámbito educativo	mujer	-Es decir, -Es decir, -En resumen,	-Explicativo -Explicativo -Recapitulativo	4	0
7	Ámbito educativo	hombre	-Es decir, -De esta manera -De esta manera -De esta manera	-Explicativo -Distanciamiento -Distanciamiento -Distanciamiento	0	4
8	Ámbito educativo	hombre	- En síntesis,	- Recapitulativo	0	4
9	Ámbito educativo	mujer	_____	_____	0	2
10	Artes	mujer	-En consecuencia	-Recapitulativo	2	4
11	Artes	mujer	-De ese modo -En síntesis, - Es entonces	-Distanciamiento -Recapitulativo -Explicativo	1	2
12	Artes	hombre	- Recapitulando	-Recapitulativo	3	0
13	Lengua extranjera	mujer	-De esta forma -Es decir, -De la misma forma -De esa forma	-Distanciamiento -Explicativo -Distanciamiento -Distanciamiento	4	0
					37	18

A partir de la tabla anterior, podemos observar que en la escritura de ensayos académico-profesionales, predomina el uso de citas integradas. No obstante, la mayor frecuencia de citas no integradas corresponde a varones, además, mediante el uso de estas citas, la voz de los especialistas no forma parte del discurso escrito, sino que se ve como una voz aislada, que sólo se usa para la argumentación, pero que no dialoga con la voz de los autores del texto. Cabe señalar, que en estos dos ensayos, se presentan problemas de coherencia, dadas por el uso de reformuladores discursivos.

6. Conclusiones

A partir del análisis realizado, pudo concluirse que de acuerdo al tipo de rol y ocupación que desempeñe el profesional docente, éste se involucra en la escritura académica de su texto, ya que los sujetos que ejercían el rol de docentes en el nivel preescolar y en el primer ciclo básico, tendían a involucrarse mayormente en su discurso académico, tornándose éste en un discurso pedagógico, ya que los docentes que trabajan en el aula toman su realidad y la convierten en su discurso.

A nivel sintáctico, el autor del texto académico, manifiesta compromiso con la información, es decir, da a conocer cuál es su posición y cómo la evalúa. En el caso de los ensayos trabajados, la voz de los autores del texto lograba deslindarse de la voz de los especialistas, mediante el uso de la 1 p.s. y la 1 p.p. No obstante, los mayores indicios de la voz propia se visualizaron en los discursos académicos del área de pedagogía, donde los autores remiten a su realidad inmediata en el aula para clarificar y expresar su conocimiento respecto al tema.

Cabe señalar que a partir del análisis realizado en el ámbito gramatical, primó el uso de las 3 p.s, Sin embargo, los autores también utilizaban la 1 p.s y la 1 p.p en los ejemplos que nutrían la

ISBN 978-987-4019-61-5

argumentación. No obstante, en la contextualización de la tesis, en la tesis, en los argumentos y en la conclusión, se utilizó la 3 p. s.

En cuanto al uso de verbos de reporte, estos se vislumbraron en las citas integradas, aunque sólo aportaron en la definición de conceptos específicos de un tema, los que no se utilizaron para proyectar ni discutir las aserciones. Por lo tanto, se cree, que los autores de los ensayos, a l estar en un proceso inicial de escritura académica, aún no logran sacar su propia voz en sus escritos, sino que sólo remiten a fuentes especializadas para sustentar teorías, pero no para proyectar y diferenciar su voz propia.

En el nivel pragmático, la escritura académica de cada sujeto es la configuración de la identidad que cada uno posee, ya que las huellas lingüísticas plasmadas en el discurso académico profesional derivan de factores como la edad, el sexo, el nivel de instrucción, el medio económico, el repertorio verbal y el entorno sociocultural. Por lo tanto, el capital cultural de cada sujeto se inscribe en su escritura, la que denotan las temáticas abordadas en sus ensayos y los referentes teóricos utilizados, los que se deben básicamente a su conocimiento y a su formación como docentes.

En el plano discursivo, pudo establecerse que los escritores novatos utilizan las citas no integradas prioritariamente, ya que remiten al saber de especialistas para validar sus argumentos y no incorporan dicho saber a su repertorio, sino que lo estructuran como la voz de un autor lejano a su realidad, pero que les ayuda a validar su argumentación, es decir, apelan a la autoridad académica, pero esa voz es lejana a su realidad discursiva.

Finalmente, a partir de nuestra investigación, puedo concluirse que la diferenciación en la utilización de marcas lingüísticas de posicionamiento en la escritura, son producto de la formación del estudiante, del manejo disciplinar que éste posee y de las complicaciones propias del ensayo académico y del nivel de alfabetización que poseen los productores del texto académico.

6. Proyecciones

A partir de la investigación realizada, resultaría propicio integrar para un análisis más exhaustivo una taxonomía de verbos de reporte y contemplar la tipología de marcadores de Zorraquino y Portolés, incorporando el uso de conectores y los marcadores discursivos argumentativos.

Esto con la finalidad, de buscar mayores indicios que nos ayuden a deslindar la voz de los escritores novatos, de la voz de los especialistas, miembros de la academia e investigadores.

Referencias bibliográficas

» Álvarez, G. (2001) *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto.* Serie monografías. Concepción: Ed. Universidad de Concepción.
» Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
» Carlino, P. (2003) "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Comunicación libre en el tercer encuentro la universidad como objeto de investigación. Educer, investigación.* La Plata: Universidad Lacional de La Plata. 409-420.
» Calsamiglia H. & A. Tusón (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
» Gómez Martínez, J. ([1992] 2013). *Teoría del ensayo*. México: UNAM. Disponible en: http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/>. Fecha de consulta: 15 de febrero de 2013.
» Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología.* Barcelona: Paidós.
» Martín Zorraquino, M. & J. Portolés (1999). "Los marcadores discursivos". En I. Bosque & V. Demonte (Coords). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
» Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Vol. II. Madrid: Grupo Editorial Planeta.
» Thompson, P. & C. Trible (2001). *Looking at citations: Using corpora in English for Academic Purposes. Language Learning and Tecnology*. 91-105.
» Wertsh, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Traducciones.

ISBN 978-987-4019-61-5

ANÁLISIS DEL SISTEMA DE MODO Y LAS FUERZAS ILOCUCIONARIAS EN LOS TWEETS DE CAMPAÑA ELECTORAL DE DANIEL FILMUS

LOREDO, Rodrigo / Universidad de Buenos Aires

Área: Análisis del Discurso, Sociolingüística

» *Palabras clave: metafunción interpersonal, actos de habla, fuerzas ilocucionarias*

Resumen

En este trabajo analizaremos los mecanismos de apelación al votante que se configuran en torno a la metafunción interpersonal (Halliday 2003) en un corpus de 300 *tweets* de Daniel Filmus correspondientes a la última campaña electoral para el cargo de Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para dar cuenta de las relaciones que se establecen entre los participantes del intercambio en el nivel de la cláusula, describiremos las opciones que el hablante realiza en el sistema de modo (MOOD) tomando como marco teórico a las propuestas de la gramática sistémico-funcional (Halliday & Mathiessen 2004). Para complementar el análisis, relevaremos las fuerzas ilocucionarias presentes en los enunciados basándonos en la teoría de los actos de habla de la escuela de Oxford (Austin 1962, Searle 1969, 1979). Nuestro objetivo principal es dar cuenta de cómo se constituyen estratégica y discursivamente los mecanismos de apelación en los *tweets*, en los que se manifestarán las relaciones establecidas entre los participantes del intercambio que, en nuestro caso, son el candidato y el electorado. Para integrar el análisis del sistema de modo con el de las fuerzas ilocucionarias adoptaremos la metodología del enfoque estratégico para el análisis del discurso (Menéndez 2000, 2006), que postula que los recursos gramaticales y pragmáticos se ven implicados en relaciones de mutua dependencia que conforman estrategias discursivas. Explicar el funcionamiento de esta combinación nos permitirá describir la planificación discursiva que realiza el candidato en sus *tweets* en la dimensión de la metafunción interpersonal y concluir que los lugares en los cuales se posiciona y posiciona a su audiencia se construyen discursivamente a partir de una configuración estratégica particular de estos recursos que se organizan en función del objetivo interaccional del intercambio, en este caso, obtener votos para ganar una elección.

1. Introducción

En este trabajo analizaremos los *mecanismos de apelación al votante* que se configuran en torno a la metafunción interpersonal (Halliday 2003) en un corpus de 300 *tweets* de Daniel Filmus correspondientes a la última campaña electoral para el cargo de Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Planteamos como hipótesis que, dado que el discurso de campaña en *Twitter* debe adaptarse a un medio con nuevas características, donde los roles que ocupan los participantes del intercambio comunicativo todavía no se encuentran socialmente delimitados, este discurso presentará más rasgos conversacionales, y que el contexto de *Twitter* posibilitará una interacción más simétrica y horizontal entre candidato y votantes que los discursos de campaña en otros medios como la radio y la televisión..

Tomamos como marco teórico-metodológico al *análisis estratégico del discurso* (Menéndez 2000, 2006), que define a las estrategias discursivas como una reconstrucción analítica de un plan de acción que el hablante/escritor, en tanto sujeto discursivo, pone en funcionamiento cuando combina

ISBN 978-987-4019-61-5

un conjunto de recursos gramaticales y discursivos en vistas de una finalidad interaccional. Dentro de esta línea, nuestro objetivo es dar cuenta de la construcción discursiva de los mecanismos de apelación -que estarán definidos por las relaciones entre los participantes del intercambio- a partir de la relación que se establece entre opciones gramaticales y discursivas efectivamente realizadas en los *tweets*. Para esto, describiremos las opciones que se realizan en el sistema de MODO (MOOD) (Halliday & Matthiessen 2004) junto con las fuerzas ilocucionarias presentes en los enunciados (Austin 1962, Searle 1969, 1979). La reconstrucción de los *mecanismos de apelación,* como estrategia discursiva que se utiliza en el discurso de campaña en *Twitter* de Daniel Filmus, nos permitirá evaluar nuestra hipótesis, explicar en qué consiste el carácter simétrico o asimétrico que adoptan los discursos de campaña electoral en esta red social y mostrar cómo los lugares en los cuales el candidato se posiciona y posiciona a su audiencia se construyen discursivamente a partir de una configuración estratégica particular que combina recursos del sistema de MODO y de las fuerzas ilocucionarias.

2. Corpus

El corpus está conformado por 300 *tweets* publicados en la cuenta de usuario de Daniel Filmus (http://twitter.com/FilmusDaniel) correspondientes a la última campaña electoral para el cargo de Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Nuestro corpus incluye todos los tweets ingresados en esta cuenta desde el 21 de mayo del año 2011 a las 23.59, momento en el que se cierran las listas de candidatos y comienza la última etapa de la campaña electoral, hasta el 8 de julio del mismo año, día en el que se inicia la veda electoral y, por lo tanto, se considera finalizada la campaña.

3. Marco teórico-metodológico

3.1. Análisis estratégico del discurso (AED)

El análisis estratégico (Menéndez 2000, 2006) tiene como punto de partida la descripción gramatical del texto. El analista, en un primer lugar, debe dar cuenta del significado de los recursos gramaticales. La gramática de una lengua, como sistema de *opciones* disponibles, permite reconocer y organizar sistemáticamente los *recursos* que están efectivamente realizados.[1] El AED toma a la Gramática Sistémico Funcional (Halliday & Matthiessen, 2004) como gramática de base ya que entiende que es compatible con la perspectiva pragmático-discursiva propuesta. Por un lado, porque los recursos se organizan como potenciales de significado en sistemas de opciones, lo cual supone que el hablante opta -aunque no siempre conscientemente[2]- en función del contexto y del objetivo interaccional del intercambio. Por otro lado, porque estas opciones codifican significados del estrato semántico del lenguaje y, por lo tanto, los recursos realizados en los sistemas de transitividad, modo y tema permiten dar cuenta de cómo está siendo usado el lenguaje para significar, es decir, permiten explicar qué significados metafuncionales se ponen en juego en un discurso en particular.

De manera complementaria, se aborda el análisis de recursos cuya dependencia contextual es mayor y cuya codificación gramatical es variable. Estos elementos, que son objeto de la pragmática, son analizados en virtud de distintas variables del contexto de situación, ya que no es posible explicar su significado a partir del valor gramatical de las opciones realizadas en el texto. Como ejemplo podemos mencionar las fuerzas ilocucionarias y las implicaturas (cfr. Grice 1975), recursos que, si bien a veces se encuentran codificados léxico-gramaticalmente, la mayoría de las veces no lo están.

1. Llamamos *opción* al elemento puntual de un paradigma que forma parte del conjunto de paradigmas que conforma el sistema de una lengua. Llamamos *recurso* a la opción realizada de manera efectiva cuando un hablante/escritor produce un discurso en una situación determinada.

2. La intencionalidad o no de los recursos que aparecen en un discurso es un problema teórico y metodológico que dista de estar resuelto. En este trabajo, consideraremos que el discurso de campaña posee un alto grado de planificación, en el cual las opciones -si bien no se conceptualizan siguiendo el modelo de la GSF- sí son pensadas en función del objetivo interaccional. No negamos que haya, de todas formas, un condicionamiento en las opciones que se eligen, ya que esta elección no es libre sino que está condicionada por el registro y por el género en el cual el discurso se inscribe.

ISBN 978-987-4019-61-5

Por ejemplo, las fuerzas ilocucionarias pueden codificarse en los verbos performativos o en el modo verbal pero hay casos en los que la relación entre forma gramatical y fuerza ilocucionaria no es tan clara (por ejemplo en los actos de habla indirectos). De la misma manera, las implicaturas convencionales poseen una codificación gramatical relativamente estable, pero otro tipo de implicaturas, como las conversacionales generalizadas y particularizadas, no.

Las combinaciones de estas dos clases de recursos -los léxico-gramaticales y los pragmático-discursivos-, que aparecen efectivamente realizados en todo discurso conforman una estrategia discursiva. La reconstrucción de las estrategias que se utilizan permite justificar la interpretación analítica llevada a cabo y validar o refutar, a partir de lo explícitamente dicho en el discurso, las hipótesis de lectura que se plantean. En la significación de los roles que ocupan los participantes del intercambio, tanto las fuerzas ilocucionarias como las opciones gramaticales del sistema de MODO poseen un lugar central. De esta forma, a partir del análisis de ambos recursos y de su integración en una estrategia discursiva que denominamos *mecanismos de apelación* podremos dar cuenta de los significados interpersonales que el discurso de campaña de Daniel Filmus en *Twitter* realiza.

3.2. Mecanismos de apelación**: sistema de MODO y fuerzas ilocucionarias**

En este trabajo tomaremos como eje a la metafunción interpersonal (Halliday 1973, 2003, 2004) que se centra en cómo el lenguaje sirve para establecer y mantener relaciones sociales. Como plantea Halliday (2002a: 175), el lenguaje está estructurado, entre otras cosas, para permitir la expresión del estatus, de los juicios y afirmaciones de los sujetos y de las actitudes sociales y/o individuales. Toda lengua incluye opciones organizadas sistemáticamente que dan cuenta de los roles que pueden ocupar los participantes de una situación comunicativa:

> every language incorporates options whereby the speaker can vary his own communication role, making assertions, asking questions, giving orders, expressing doubts and so on. The basic "speech functions" of statement, question, response, command and exclamation fall within this category (Halliday 2002a: 189).

Las funciones discursivas, que se sintetizan en el cuadro 1, se codifican en las opciones del sistema de MODO y se realizan mediante ellas.

Tabla 1. Halliday y Matthiessen 2004: 108 (Ver también Halliday 2004: 229)

			response	
			Expected [C]	**Discretionary [D]**
give [M]	godos-&-services [X]	**offer** shall I give you this teapot?	acceptance *yes, pease, do!*	rejection *no, thanks*
demand [N]		**command** give me that teapot!	undertaking *here you are*	refusal *I won't*
give [M]	information [Y]	**statement** he's giving her the teapot	acknowledgement *is he?*	contradiction *no, he isn't*
demand [N]		**question** what is he giving her?	answer *a teapot*	disclaimer *I don't know*

Las afirmaciones [MY] y las preguntas [NY] se realizan mediante cláusulas en modo declarativo e interrogativo. Sobre las funciones discursivas de intercambio de bienes y servicios [MX] y [NX], Halliday afirma que no se encuentra un patrón congruente en su realización (cfr. Halliday 2004: 235-236). Es decir que el acto de habla realizado no se corresponde directamente con una única opción funcional de la red del sistema de modo, como sí lo hacen las preguntas y las afirmaciones, sino que se realizan de

ISBN 978-987-4019-61-5

manera metafórica o no-congruente (Halliday 2004: 235 y ss.). No obstante, en el caso de las órdenes [NX] podemos reconocer como realización congruente a las cláusulas en modo imperativo.

Para el análisis del sistema de MODO en el español tomamos la propuesta de Quiroz (2008), que presenta una red del sistema teniendo en cuenta, entre otras, dos características particulares de nuestra lengua:

> En primer lugar, el elemento responsable de la proposición o la propuesta ('Subjecthood' o 'nub') que en el inglés se identifica con el sujeto estructural, en español se realiza en la morfología verbal que indica persona y número.
>
> En segundo lugar, el elemento asociado a la cuestionabilidad de la proposición ('Finiteness' o 'terms') que en el inglés se realiza en el Finito, en español no se encuentra claramente delimitado en un único elemento. La temporalidad, la modalidad y la polaridad propias de este elemento se realizan dentro del Negociador (Caffarel, 2006: 123) a partir de las elecciones realizadas en el nivel de la palabra.

Tomando a esta propuesta, a las cláusulas declarativas, las interrogativas y las imperativas las analizamos de acuerdo con el siguiente modelo:

Tabla 2. Afirmación, cláusula declarativa

T244	**Negociador**	Resto
	Ev. / term. / nub	
	Comparto	esta nota de @tiempoarg con datos de encuestas en Capital.
	PRS/ IND/ 1PS	

Tabla 3. Pregunta, cláusula interrogativa

T167	Resto	**Negociador**	Resto
		Ev. / term. / nub	
	Mariana,	querés	[[mandarnos tus propuestas a dafilmus@gmail.com]]?
	Voc.	PRS/ IND/ 2PS	INF =no negociable / ?[1]

Tabla 4. Orden, cláusula imperativa

T68	Resto	**Negociador**		Resto
		Ev./ n.	CLIT	
	Claro,	Man***da*****me**		tus ideas a dafilmus@gmail.com
	Voc.	2PS	DAT	

Cada función discursiva realizada en la cláusula permite dar cuenta del rol que se le asigna tanto al hablante como al oyente en un discurso particular ya que los roles son complementarios (cfr. Cuadro 1).

Al analizar los roles que pueden ocupar los participantes en un intercambio, debe realizarse una distinción entre roles sociales de primer y de segundo orden:

> Social roles of the first order are defined without reference to language, though they may be (and typically are) realized through language as one form of role-projecting behaviour; all social roles in the usual sense of the term are of this order. Second-order social roles are those which are defined by the linguistic system: these are the roles that come into being only in and through language, the discourse roles of questioner, informer, responder, doubter, contradicter and the like.
>
> (Other types of symbolic action, warning, threatening, greeting and so on, which may be realized either verbally or non verbally, or both, define roles which are some way intermediate between the two.)

ISBN 978-987-4019-61-5

These discourse roles determine the selection of options in the mood system (Halliday, 2002b: 56-57).

Así, en nuestro corpus, los roles de primer orden son el de *candidato político* y el de *votantes*. Los roles de segundo orden -discursivos-, son aquellos que en el análisis se determinan a partir de las opciones realizadas en el sistema de Modo. Al mismo tiempo, existe un tercer tipo de acción simbólica que define roles interpersonales que se encuentran, en alguna medida, entre los dos anteriores. De ellos damos cuenta a partir del reconocimiento de las fuerzas ilocucionarias de los actos de habla de cada *tweet*. Para esto, tomamos la teoría de los actos de habla (Austin 1962, Searle 1969, 1979) que postula que hablar un lenguaje consiste en llevar a cabo actos de habla que se realizan e interpretan en virtud de reglas convencionales para el uso de los elementos lingüísticos. Al realizar un acto de habla, además de realizar un acto de emisión y un acto proposicional, se realiza un *acto ilocucionario* en el cual el hablante *intenta* producir un cierto efecto haciendo que el oyente reconozca su intención de producir ese efecto. Es importante destacar el hecho de que se *intenta* producir un efecto, porque esto deja lugar a que, a pesar de que el acto se haya llevado a cabo y el oyente haya aprehendido la fuerza ilocucionaria de la emisión, la respuesta no sea la esperada. Por este motivo, hay un paralelismo entre el intento de producir un efecto y la "respuesta esperada" del cuadro 1, ya que para cada acto ilocucionario existe un rol complementario que se espera que el oyente ocupe, aunque no siempre sea así.

Para clasificar los actos ilocucionarios, utilizamos los criterios propuestos por Searle (1979: 1-29), que permiten distinguir seis clases de actos ilocucionarios -*representativos, expresivos, directivos, conmisivos, declaraciones y declaraciones representativas*- a partir de cuatro dimensiones significativas de variación. Esta taxonomía es revisada por Hancher (1979), que agrega una séptima clase de acto -*directivos-conmisivos*-.

Como se puede observar en los siguientes ejemplos (tabla 1), las fuerzas ilocucionarias se superponen parcialmente con las funciones discursivas presentadas por Halliday & Matthiessen (2004). Los actos representativos, expresivos y declarativos son equivalentes a las afirmaciones y los actos directivos a las órdenes. Dentro de estos últimos también se incluyen las preguntas. Por otro lado, los ofrecimientos de bienes o servicios -que no encuentran en el sistema de modo una realización congruente- en términos de actos ilocucionarios se corresponden con los actos conmisivos y con los directivos-conmisivos. No obstante, a pesar de las equivalencias antes mencionadas, esta dimensión analítica complementaria es útil porque nos permite dar cuenta de aquellos significados interpersonales que no se realizan léxico-gramaticalmente de manera estable, sino que se realizan discursivamente (Menéndez 2010) o de manera metafórica (Halliday 2004: 235 y ss.).

Tabla 4. Ejemplos de análisis de fuerzas ilocucionarias

T229		Resto	Negociador	Resto
	Representativo	A las 7.30	estar*é*	en @telefecom en el programa @bairesdirecto
	Cláusula declarativa		FUT/ IND/ 1PS	

T137		Resto	Negociador	Resto
	Conmisivo	Con @CarlosTomada	Implement*aremos*	proyectos estructurales para el sector turístico en la Ciudad
	Cláusula declarative		FUT / IND / 1PP	

T25		Resto	Negociador	Resto
A	Expresivo	Nosotros	cree*mos*	que [[cada barrio tiene que tener su sala INCAA]]
	Cláusula declarative		PRS / IND / 1PP	
β		cada barrio	tien*e* que = debe	[[tener su sala INCAA]]
	Cláusula declarativa		PRS/ IND/ 3PS	INF = no negociable

T207		Resto	Negociador	Resto
	Declaración	La seguridad	*Es*	una prioridad

ISBN 978-987-4019-61-5

Cláusula declarativa		PRS /IND/ 3PS	

T63

	Resto	Negociador			Resto
		Pol.	Clit	Ev. / Term./n.	
Directivo (Cfr. T68)	Andy por que	no	nos	invit*as*	a Macri y a mi [[a debatir]] ?
Cláusula interrogativa	Voc QU-int	neg.	AC	PRS/IND/2ps	INF=no negociable ?

T186

	Negociador		Resto
	Clit.	Ev. / Term. / n.	
Directivo-conmisivo	Los	espero	en un rato en la presentación de la Revista del @InstitutoGestar
Cláusula declarative	AC	PRS/IND/1PS	

4. Análisis cuantitativo

En este apartado presentaremos los resultados cuantitativos del análisis los *tweets,* que realizamos siguiendo los modelos planteados en la sección anterior.

En cuanto a los intercambios de información, encontramos que el candidato utiliza un gran número de cláusulas declarativas que realizan afirmaciones [MY] de manera congruente, en las cuales el 44% corresponde a respuestas (giving on demand) y el 66% a ofrecimientos de información (giving). Por otro lado, observamos que hay menos preguntas [NY] que afirmaciones (159 frente a 10). Estos datos nos permiten afirmar que, si bien existe una interacción horizontal (del candidato a los votantes y viceversa), no hay simetría en los roles que los participantes ocupan ya que el rol asignado a los votantes es el de demandar información y el asignado al candidato es el de ofrecer información.

En cuanto a los intercambios de bienes y servicios, destacamos que el 85% de las realizaciones son no-congruentes -i.e. no se realizan léxico-gramaticalmente de manera estable-, por lo que en estos enunciados fue el análisis de las fuerzas ilocucionarias el que brindó más información acerca de los roles de los participantes. En estos casos, los datos son contrarios a los que se observan para el intercambio de información: el candidato ocupó principalmente un rol de demandante -realizado en actos directivos- mientras que los ofrecimientos -realizados en actos conmisivos- fueron menores (58 frente a 28).

Un caso particular es el de los actos directivos-conmisivos, en los cuales el hablante se compromete (ofrece) al mismo tiempo que "pone en la obligación de" al oyente (pide). Estos actos son tan numerosos como los directivos y conmisivos en conjunto (76 y 58+28 respectivamente). Al mismo tiempo, en cada uno de los actos directivos-conmisivos se puede observar un mayor peso de una u otra opción (ofrecer o pedir[3]): en el corpus encontramos una mayor tendencia al ofrecimiento que al pedido (10 pedidos frente a 64 ofrecimientos). Por lo tanto, tomados en conjunto, los actos directivos, conmisivos y directivos-conmisivos dan cuenta de la horizontalidad de la interacción y de una mayor simetría en los roles -a diferencia de los casos anteriores-, ya que tanto el candidato como los votantes ocupan roles que se alternan a lo largo de todo el discurso.

Tabla 5. Resultados cuantitativos "speech functions"

	Cantidad	Congruentes	No congruentes	Como respuesta
Afirmación	159	159	0	70
Pregunta	10	10	0	
Ofrecimiento	87	0	87	
Pedido	73	24	49	

3. Una diferencia de este tipo se observa en enunciados del tipo "te espero en la plaza a las 3 de la tarde" y "te invito a que vengas al acto de mañana en la plaza".

ISBN 978-987-4019-61-5

Total	329			
Total OFF+PED	160	15%	85%	

Tabla 6. Resultados cuantitativos fuerzas ilocucionarias

Acto	Cantidad	
Representativo	123	
Declaración	14	
Expresivo	22	
Conmisivo	28	
Directivo	58	
Directivo como pregunta	10	
Directivos-conmisivos	74	
Dir.-Conm. + pedido		10
Dir.-Conm. + ofrecimiento		64
Total	329	

5. Conclusiones

En nuestra hipótesis habíamos planteamos que, dado que el discurso de campaña en *Twitter* debe adaptarse a un medio con nuevas características, presentaría más rasgos conversacionales y sería más simétrico que los discursos de campaña en otros medios. Esto sería así porque, mientras que en la televisión y la radio la comunicación es, generalmente, vertical (del candidato a los votantes pero no viceversa), en *Twitter,* dadas sus características, la comunicación es horizontal. Esta horizontalidad permitiría, a su vez, que los roles que ocupan los participantes del intercambio se alternen, otorgándole al discurso una mayor simetría.

Como pudimos comprobar en el análisis, nuestra hipótesis no se confirma en los intercambios de información. En estos casos, observamos que, si bien hay interacción, no hay simetría: el candidato se posiciona como el que ofrece información, mientras que los votantes son los que la piden o la reciben. De manera contraria, en el intercambio de bienes y servicios la simetría sí está presente. Tomados en conjunto, los actos directivos, conmisivos y conmisivos-directivos demuestran que tanto el candidato como los votantes alternan los roles de "ofrecer" y "pedir".

El análisis también nos llevó a plantearnos otro tipo de interrogantes, relacionados con la manera en la que se realizan los significados interpersonales. En primer lugar, encontramos que es necesario adoptar una perspectiva discursiva y no únicamente gramatical para el análisis de los intercambios de bienes y servicios. Este fenómeno, que es relegado por la Lingüística Sistémico Funcional a un lugar secundario porque pueden realizarse no-verbalmente (Cfr. Halliday, 2004: 235), necesita encontrar una explicación sistemática dentro de una teoría del lenguaje, ya que consideramos que su realización verbal es la regla y no la excepción. En segundo lugar, los resultados del análisis sugirieron que los roles que ocupan los participantes en el intercambio no se encuentran totalmente determinados por el contexto, sino que se construyen discursivamente, permitiendo la creatividad de los hablantes y el cambio en las prácticas discursivas en un contexto donde las nuevas tecnologías modifican las prácticas sociales.

Bibliografía

» Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
» Caffarel, A. (2006). *A Systemic Functional Approach to Grammar of French. From Grammar to Discourse.* London/

New York: Continuum.
» Grice, H. P. (1975). "Logic and Conversation". *Studies in the Way of Words.* Harvard, Harvard University Press, 1995.
» Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language.* London: Arnold.
» Halliday, M.A.K. (2002a). *On Grammar*. London: Continuum.
» Halliday, M.A.K. (2002b). *Linguistic Studies of Text and Discourse.* London: Continuum.
» Halliday, M.A.K. (2003). *On Language and Linguistics*. London: Continuum.
» Halliday, M.A.K. (2004). *Language of Early Childhood*. London: Continuum.
» Halliday, M.A.K. & Ch. Matthiessen. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
» Hancher, M. (1979). "The Classification of Cooperative Illocutionary Acts". *Language in Society,* Vol. 8. No. 1 Apr.
» Menéndez, S. M. (2000). "Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso". En J.J. de Bustos, P. Chareadeau (eds.). *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurso).* Madrid: Visor. 926-945.
» Menéndez, S. M. (2006). "¿Qué es una estrategia discursiva?" En S. Santos y J. Panesi (comp.) *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
» Menéndez, S. M. (2010). "Opción, registro y contexto. El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional". *Tópicos del Seminario*, nº 23, enero-junio, México: Emérita universidad autónoma de Puebla. 221-239.
» Quiroz, B. (2008). "Towards a systemic profile of the Spanish MOOD". *Linguistics and the Human Sciences* Vol. 4 no. 1. 31-65.
» Searle, J. (1969). *Speech Acts: an An Essay in the Philosophy of Language.* London: Cambridge University Press.
» Searle, J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts.* Cambridge: Cambridge University Press.

ISBN 978-987-4019-61-5

APROXIMACIÓN AI SISTEMA POSESIVO DEL CRIOLLO CABOVERDEANO

MARTÍNEZ, Graciela Maricel / Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Área: Gramática

» *Palabras clave: criollo caboverdeano, sistema posesivo, influencia del wólof*

Resumen

El criollo caboverdeano es una lengua criolla de base lexical portuguesa de la familia de los criollos afro-portugueses de África Occidental, que incluye el caboverdeano, el bissauguineano de Guinea-Bissau, el criollo casamancés de Senegal y el papiamento de las Antillas Holandesas. Existen dos grandes grupos de dialectos: aquellos de las Islas de Sotavento (islas de Brava, Fogo, Maio, Santiago, 70% de hablantes residentes); y aquellos de las Islas de Barlovento (islas de Buena Vista, Sal, San Antonio, San Nicolás, San Vicente, 30% de hablantes residentes). Las dos variedades insulares más habladas son el santiagués (Isla de Santiago) y el sanvicentino (Isla de San Vicente). El área geográfica de este criollo comprende a Cabo Verde y la diáspora caboverdeana que se encuentra distribuida en importantes comunidades originarias de Cabo Verde en EE. UU, Portugal, Francia y Holanda, Senegal y Angola, y en menor medida en Brasil, Argentina, Italia y España (Quint: 2007; Veiga: 2002). El caboverdeano es una lengua SVO (Sujeto-Verbo-Objeto), más bien analítica. Más del 95% del vocabulario proviene del portugués. Sin embargo, existe una fuerte huella áfrico-occidental (esencialmente wólof y mandinga), en particular relacionada a la morfología verbal y la estructura semántica (Pereira: 2006). En este trabajo tiene como objetivo principal analizar específicamente el sistema posesivo del criollo caboverdeano. Se presentará una breve reconstrucción de la historia de este sistema. Luego se describirán los aspectos provenientes de la lengua wólof que pueden distinguirse en este sistema. El objetivo específico será profundizar el estudio del criollo caboverdeano y aportar a los estudios sobre lenguas criollas del mundo.

1. Introducción al criollo caboverdeano

Este trabajo se centrará en la descripción del sistema posesivo del criollo caboverdeano. En primer lugar, se realizará una presentación de este criollo. En segundo lugar, se comentará cómo ha llegado hasta Argentina. Luego se verá cómo está constituido su sistema posesivo. Por último, se comentará cómo el wólof ha influido en su formación.

El criollo caboverdeano es, como su nombre lo indica, una lengua criolla de base lexical portuguesa de la familia de los criollos afro-portugueses de África Occidental, que incluye el caboverdeano, el bissauguineano de Guinea-Bissau, el criollo casamancés de Senegal y el papiamento de las Antillas Holandesas. Existen dos grandes grupos de dialectos: aquellos de las Islas de Sotavento (islas de Brava, Fogo, Maio, Santiago, 70% de hablantes residentes); y aquellos de las Islas de Barlovento (islas de Buena Vista, Sal, San Antonio, San Nicolás, San Vicente, 30% de hablantes residentes). Las dos variedades insulares más habladas son el santiagués (55% de la de la población caboverdeana) y el sanvicentino (18%). El área geográfica de este criollo comprende a Cabo Verde y la diáspora caboverdeana que se encuentra distribuida en importantes comunidades originarias de Cabo Verde en EE. UU, Portugal, Francia y Holanda, Senegal y Angola, y en menor medida en Brasil, Argentina, Italia y España (Quint: 2007; Veiga: 2002). El caboverdeano es una lengua SVO (Sujeto-Verbo-Objeto), más bien analítica. Más del 95% del vocabulario proviene del portugués. Sin embargo, existe una fuerte

ISBN 978-987-4019-61-5

huella áfrico-occidental (esencialmente wólof y mandinga), en particular relacionada a la morfología verbal y la estructura semántica (Pereira: 2006).

2. El criollo caboverdeano: de Cabo Verde a la Argentina

Cabo Verde es un archipiélago africano en el Atlántico, a 450 kilómetros aproximadamente de la costa de Guinea, Mauritania y Senegal, conformado por diez islas. La migración de caboverdeanos hacia Argentina comienza a fines del siglo XIX con fecha muy imprecisa, cobrando relevancia a partir de la década de 1920, con la presencia de pequeños grupos o individuos provenientes de las islas de Sao Vicente, Santo Antao, en su mayoría, Sao Nicolau, Fogo y Brava, en menor medida. Otros períodos de mayor afluencia fueron entre 1927 a 1933 y el tercero después de 1946, decreciendo en intensidad alrededor de los años sesenta, período que coincide con el aumento del flujo migratorio de caboverdeanos hacia Portugal y otros países europeos, como Francia, Italia, Holanda, Bélgica (Maffia 2010).

La comunidad caboverdeana se concentra principalmente en las ciudades portuarias de Ensenada, Dock Sud, Mar del Plata, Tigre, San Fernando, Punta Alta y algunas ciudades de la Patagonia. Los caboverdeanos eligieron establecerse en la ribera del Río de La Plata o en zonas marítimas, debido a la cercanía de sus fuentes de trabajo, a bordo de los barcos de la marina mercante o la Armada Nacional y en las fábricas, industrias y astilleros establecidos en la zona.

Debido a las condiciones precarias en las que se encontraba este grupo, en 1932 se funda la Sociedad de Socorros Mutuos "Unión Caboverdeana" (SSM/UC). Esta institución se abocó a la ayuda mutua entre sus socios. Con el tiempo, fue centrándose en la difusión y promoción de la cultura caboverdeana. Existen otras dos organizaciones caboverdeanas en Argentina: la Asociación Deportiva Caboverdeana de Ensenada y el Círculo de Descendientes de Caboverdeanos de Mar del Plata.

Existen diversos trabajos sobre la comunidad caboverdeana en Argentina, mayormente centrados en aspectos socioculturales desde una perspectiva antropológica (Maffia 2005, 2010; Otero Correa 2000; Contarino Sparta 1998; Martino 2011). Los procesos socio/etnoligüísticos que afectan a este colectivo de inmigración habían empezado a ser estudiados por Lucía Golluscio en la década del `80. Sin embargo, en Argentina no existen trabajos lingüísticos sobre esta lengua criolla.

La comunidad caboverdeana que reside en la actualidad en Dock Sud, Avellaneda, está compuesta por inmigrantes caboverdeanos y sus descendientes. Los miembros mayores de la comunidad hablan el criollo caboverdeano, al que ellos llaman "criol". Utilizan el caboverdeano solamente entre ellos. Sus hijos, en la mayoría de los casos, lo entienden y algunos pocos lo hablan. Las generaciones más jóvenes no lo utilizan y en la mayoría de los casos no lo entienden, aunque existe un notable crecimiento de su interés por ella (Martino 2011).

3. El sistema posesivo

Como explica Ruiz Anton (1998: 54), hay lenguas en las que existen estrategias para la expresión de la posesión pronominal que son diferentes de las que se usan en la construcción posesiva canónica. Estas estrategias son fundamentalmente dos, la estrategia léxica, es decir, el uso de determinantes y la estrategia morfológica, que usa los sufijos posesivos. La primera estrategia utiliza un tipo de determinantes posesivos que hacen referencia a la persona gramatical del poseedor. Esta es la estrategia típica de la mayoría de las lenguas europeas, como se ve por ejemplo en castellano (*tu libro, nuestra fiesta*) o en inglés (*your horse*). La segunda estrategia recurre a un sufijo de persona en el nombre poseído. Por ejemplo, en húngaro, algunas de las formas posesivas de *cs´esz´e* 'taza' son *cs´esz´em* 'mi taza' (con el sufijo de primera persona singular *-m*), *cs´ez´enk* 'nuestra taza' (sufijo *-nk*), *cs´esz´etek* 'vuestra taza' (sufijo *-tek)*, etc.

Es justamente la primera estrategia la que el criollo caboverdeano utiliza para expresar la posesión pronominal debido a la influencia del portugués. En la siguiente tabla se puede ver el sistema pronominal del criollo caboverdeano. En él se encuentran las formas fuertes, las formas libres, los clíticos y los posesivos:

ISBN 978-987-4019-61-5

Cuadro 1

	Pronombres personales				Posesivos	
	Formas fuertes	Formas libres	Clíticos sujeto	Clíticos objeto	Pronominales	Adjetivos
1sg	ami	Mi	N	-m	di meu	nha
2sg (informal)	abo	Bo	bu	-bu/ -u	di bo	bu
2sg (form, masc)	anho	Nho	nhu	nhu	di nho	nho
2sg (form, fem)	anha	Nha	nha	nha	di nha	nha
3sg (fem, masc)	ael	El	e	-l	di sel	si
1pl	anos	Nos	nu	-nu	di nos	nos
2pl	anhos	Nhos	nhos	nhos	di nhos	nhos
3pl	aes	Es	es	-s	di ses	ses

Cuadro tomado de: Metodologias em Linguística no quadro teórico da Gramática Generativa: o caso do Caboverdiano Fernanda Pratas, CLUNL-FCSH Mestrado em Crioulística e Língua Caboverdiana, Uni-CV, Praia, 15 de Janeiro de 2011.

Este sistema distingue entre pronombres fuertes o tónicos y de modo facultativo precedidos por *a-* cuando introducen el tema de la frase y pronombres personales átonos. Para las formas átonas distingue entre los clíticos sujeto o proclíticos, generalmente en función de sujeto, y los clíticos objeto o formas enclíticas, generalmente en función de complementos.

Este sistema no dispone de formas diferentes para las funciones de complemento directo y complemento indirecto. En ambos casos hay concurrencia entre formas más largas y formas más cortas: un pronombre proclítico de segunda persona del singular puede ser *el* o *e*, un pronombre enclítico de segunda persona del singular puede ser *–bu* o *–u*. Las formas más cortas son evidentemente las más modernas. En la segunda persona del plural, no hay formas átonas. Se usa en todas las posiciones la forma tónica *nhos*.

Las formas sustantivas o pronominales (*di nos*, *di sel*, etc.) nunca pueden aparecer en posición de determinante; aparecen siempre después del nombre (son expresiones formadas por una preposición y un pronombre, a semejanza de las portuguesas *dele, dela*).

Según Veiga (1982), en el caboverdeano (en la variante de Santiago, específicamente), existen muchos casos de variantes libres de los pronombres posesivos; realizaciones que ocurren particularmente debido a la gran influencia del portugués en esta variante. Véanse, a propósito, algunos ejemplos extraídos de Veiga (*op. cit*):

di-se (=su)

kel di-seu (=su)

Estas realizaciones son hechas por hablantes del centro urbano, es decir, aquellos que están más familiarizados con el portugués.

Para Veiga (1982, 1995), el pronombre posesivo es una expresión que sustituye un sintagma sobre el cual recae la posesión; en este sentido, puede indicar uno o varios poseedores. Existen, según Veiga, diferentes formas para la 1º, 2º y 3º personas y esta clase nominal. La variante de Santiago no tiene género ni número, salvo las formas de respeto.

Sobre esto, Pina (2006) presentó una nueva propuesta. Según el autor, ni las formas sustantivas, ni las formas adjetivas tienen género excepto las formas de respeto (*di nho, di nha*). Las formas sustantivas (*di bo, di sel, di nhos*, entre otras) nunca pueden ocurrir en posición de determinante. Estos aparecen siempre después del nombre, caso idéntico al que acontece en las expresiones constituidas por una preposición y un pronombre. Para una mejor comprensión a continuación se ofrecen algunos ejemplos.

(1) *Es kasa li e di meu/di bo*

ISBN 978-987-4019-61-5

'Esta casa es mía/tuya'

(2) *Kel libru la e di sel.*

'Aquel libro es suyo/ de él' (Pina 2006: 74)

El otro aspecto relevante que el autor señala tiene que ver con las formas adjetivas. Estas funcionan como determinantes. Ocurren antes del nombre y el número varía en las tres personas del singular. No hay variación de género. Algunos ejemplos:

(3) *Onti N odja bu mai na pilurinhu di Praia.*

'Ayer vi a tu madre en el mercado de Praia'

(4) *E perde si libru na skola.*

'Él perdió su libro en la escuela'

(5) *E perde ses libru na skola.*

'Él perdió sus libros en la escuela'. (Pina 2006: 74)

Como se puede concluir a partir de estos datos, según Pina (op. cit), para las formas adjetivas de los pronombres posesivos hay una única forma neutra que representa tanto al masculino como al femenino.

Con respecto a las influencias de las lenguas africanas en la conformación de este sistema del criollo caboverdeano de Santiago, según Jung (2011: 16), el sistema posesivo que se impuso fue un modelo oeste-atlántico, más concretamente, el wólof. Esta lengua, efectivamente tiene, hoy en día, las tres series de pronombres del criollo de Santiago con, del lado de los pronombres átonos, una distincion entre sujeto y complemento, mas sin distincion entre complementos directos e indirectos (ni entre masculino y femenino):

Cuadro 2

		pp	tónicos	pp átonos sujeto	pp átonos compl.
1ª	SG	man		ma	ma
2ª	SG	yow		nga	la
3ª	SG	moom		mu	ko
1ª	PL	nun		nu	nu
2ª	PL	yeen		ngeen	leen
3ª	PL	ñoom		ñu	leen

Pronombres personales del wolof actual (Cuadro tomado de Fal et alii, 1990)

Este cuadro necesita algunas aclaraciones. Los hablantes del wólof que eran colonizados por los portugueses unieron a los pronombres átonos de complemento directo e indirecto de los colonos y las utilizaban como pronombres átonos de complemento, sin distinguir entre directo e indirecto. Así crearon formas átonas nuevas para la función de sujeto, en principio a partir de las tónicas de los portugueses. Un hecho altamente significativo es que en el caso de la primera persona del plural no crearon una nueva forma. Permanecieron fieles al pronombre wólof *un* y consiguieron imponerlo a los otros.

ISBN 978-987-4019-61-5

4. A modo de cierre

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, el sistema posesivo es una muestra del resultado de contacto lingüístico entre el portugués y el wólof. Por supuesto que hay mucho por estudiar sobre otros aspectos del criollo caboverdeano. Por eso el presente trabajo buscó ser un primer paso para el análisis de esta lengua que se habla, es cierto que por una minoría, en Argentina.

Referencias bibliográficas

» Boolj, G. (2005). *The Grammar of Words. An Introduction to Linguistic Morphology*. Oxford: OUP.
» Dixon, R.M.W. y A. Aikhenvald (eds.) (2003). *Word. A cross-linguistic typology*. Cambridge: CUP.
» Fal, A.; R. Santos, J. Doneux. (1990). *Dictionnaire wolof-français, suivi d'un index français-wolof.* Paris: Karthala.
» Jung, J. (2011): A filiação dos pronomes pessoais do crioulo da ilha de Santiago (Cabo Verde). Contribuição ao Colóquio anual da ACBLPE, celebrado na cidade do Porto, Portugal, 7 y 8 de julio.
» Maffia, M. (2010): *Desde Cabo Verde a la Argentina. Migración, parentesco y familia*. Buenos Aires: Biblos.
» Martino, M. (2011): "Dinámicas sociolaborales de los inmigrantes afrodescendientes. La Sociedad caboverdeana de Dock Sud y sus alrededores". *RITA*, N°5. Disponible en línea http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-59/dinamicas-sociolaborales-de-los-inmigrantes-afrodescendientes-la-sociedad-caboverdeana-de-dock-sud-y-sus-alrededores.html
» Payne, T. (1997). *Describing Morphosyntax. A guide for field linguistics*. Cambridge: CUP.
» Pereyra D. (2006): *Crioulos de base portuguesa*. Lisboa: Caminho.
» Pina, E. 2006): *Aspectos da estrutura da frase e da negação frásica no cabo-verdiano (variante de Santiago) e no português europeu: uma análise sintáctica comparativa.* Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
» Pratas, F. (2011): Metodologias em Linguística no quadro teórico da Gramática Generativa: o caso do Caboverdiano CLUNL-FCSH Mestrado em Crioulística e Língua Caboverdiana, Uni-CV, Praia, 15 de enero.
» Quint, N. (2007): "Le capverdien, la langue du Cap-Vert", *in :* Muzart-Fonseca dos Santos Idelette, Manuel Da Costa Esteves José & Rolland Denis (dir.), *Les îles du Cap-Vert : langues, mémoires, histoire*, Paris : L'Harmattan. 23-38.
» Ruiz Antón, C. (1998): Curso de tipología lingüística. Enfoque funcional. Collecció Material docent: Universitat Jaume.
» Veiga, M. (2002): *O Caboverdiano em 45 Lições*, Praia: INIC.
» Veiga, M. (1982): *Diskrison Strutural di Língua Kabuverdianu*. Praia: Institutu Kabuverdianu di Livru.

ISBN 978-987-4019-61-5

ANÁLISIS DEL PROCESO DE CREACIÓN LÉXICA EN SEÑAS PERTENECIENTES A LOS ÁMBITOS DE LA COMUNICACIÓN *Y DE LA* COGNICIÓN *DE LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA*

MARTÍNEZ, Rocío Anabel / Universidad de Buenos Aires - Conicet

MORÓN USANDIVARAS, Mariana / Universidad de Buenos Aires – Conicet

Área: Lingüística Cognitiva

» *Palabras clave: lengua de señas argentina (LSA), lingüística cognitiva, metáfora conceptual, iconicidad cognitiva.*

Resumen

En el marco de la Lingüística Cognitiva (Langacker 1987, 1991, 2000, Lakoff 1987, Lakoff & Johnson 1995 [1980], Lakoff 2006 [1993]), el propósito general de nuestra investigación es estudiar posibles conexiones entre metáfora e iconicidad, entendidas como mecanismos cognitivos, y procesos lingüísticos de creación léxica en la Lengua de Señas Argentina (LSA), cuestión que ya ha sido investigada en otras lenguas de señas como la lengua de señas americana o la lengua de señanas catalana (Wilcox 2000, Taub 2001, Wilcox et al. 2003, Wilcox 2004, Jarque 2005, entre otros).

En el presente estudio, intentamos dar cuenta de la existencia de un proceso de creación léxica que se apoya en un doble mapeo (metafórico e icónico) en señas de la LSA referidas a la *comunicación* y a la *cognición*. El mapeo metafórico establecería relaciones entre un(os) dominio(s) concreto(s) y otro(s) más abstracto(s), en tanto que el mapeo icónico conectaría los dominios más concretos con el polo fonológico de las señas -que, de acuerdo con nuestro marco teórico, también es conceptual-. Este complejo proceso lingüístico de creación léxica, en donde intervienen dos mecanismos cognitivos, la metáfora conceptual y la iconicidad cognitiva, se encuentra motivado por la calidad de lenguas visuales de las lenguas de señas, puesto que poseen articuladores visibles que se utilizan y se mueven en un espacio tridimensional (Taub 2001, Wilcox 2004, entre otros).

Para probar estas afirmaciones, estudiamos cualitativamente una serie de señas pertenecientes a los ámbitos de la *comunicación* y de la *cognición* seleccionadas de un cuerpo de datos compuesto por distintas video filmaciones de hablantes nativos de la LSA, es decir, personas Sordas que pertenecen de manera activa a la comunidad Sorda argentina.

1. Introducción

La Lengua de Señas Argentina (LSA) es la lengua natural de la comunidad Sorda de nuestro país.[1] Se transmite en la modalidad visual y posee una estructura gramatical tan completa y compleja como cualquier otra lengua oral (Massone 1993, Massone & Machado 1994).

1. Por convención, la palabra *Sordo* se escribe con mayúsculas para referirse a la identidad lingüística y cultural de las personas que pertenecen a la comunidad Sorda (concepción socio-antropológica) y diferenciarse de la sordera como una condición audiológica (concepción clínica) (Cf. Wilcox 2007: 1113). A pesar de que la RAE (2010: 509) postula que "las palabras con que se designan las distintas lenguas son nombres comunes, razón por la cual deben escribirse con minúscula inicial", existe una convención, entre los estudiosos de las lenguas de señas en distintas partes del mundo, para escribir el nombre de las lenguas de señas en mayúscula.

ISBN 978-987-4019-61-5

Contrariamente a las creencias populares, la LSA no es un correlato señado del español, sino que posee una estructura gramatical propia e independiente de la lengua oral oficial de la Argentina. En la comunidad Sorda argentina hay una situación de bilingüismo sin diglosia, esto es: se utiliza únicamente la LSA como la lengua del endogrupo en los encuentros Sordo/ Sordo, mientras que el español es su *lingua franca*, es decir, la lengua de intercambio con el oyente. En esta situación, el español no es la lengua de prestigio sino una lengua imperativa y necesaria en actividades –mayormente económicas– que ponen a la comunidad Sorda en contacto con la mayoría oyente (Massone 2009, Massone & Martínez 2012: §2).

En el presente trabajo, pretendemos estudiar posibles conexiones entre metáfora e iconicidad, entendidas como mecanismos cognitivos, en la LSA. Para ello, partimos de la hipótesis de que existen procesos de creación léxica que se apoyan en un doble mapeo (metafórico e icónico) en señas de la LSA. El mapeo metafórico establece relaciones entre un(os) dominio(s) concreto(s) y otro(s) más abstracto(s), en tanto que el mapeo icónico conecta los dominios más concretos con el polo fonológico de las señas –que, de acuerdo con nuestro marco teórico, también es conceptual– (Taub 2001: §6, Jarque 2005). Este doble mecanismo cognitivo motiva distintos procesos lingüísticos de creación léxica.

Entonces, en esta investigación, analizamos cualitativamente una serie de señas de la LSA referidas a la *comunicación* y a la *cognición,* en donde un doble mapeo cognitivo (metafórico e icónico) motiva distintos procesos lingüísticos de creación léxica en la lengua de señas de la comunidad Sorda argentina. Cabe aclarar que en el presente trabajo haremos especial hincapié en el doble mecanismo cognitivo. En futuras investigaciones, profundizaremos en los distintos procesos morfológicos de formación léxica.

2. Presupuestos teóricos

2.1. Metáfora conceptual

Desde el Enfoque Cognitivo (Lakoff & Johnson 1980, Barcelona 2000, Lakoff 2006, Grady 2007, entre otros), la metáfora es entendida como un patrón de asociación conceptual que se encuentra presente en todos los ámbitos de la vida del hombre, más que como un recurso poético de uso restringido a ciertos géneros, tales como el poético o el retórico.

La metáfora conceptual no es solo un fenómeno lingüístico sino un mecanismo cognitivo que nos permite conceptualizar un dominio mental en términos de otro. Más estrictamente, este mecanismo puede ser entendido como un mapeo –en términos matemáticos- entre un dominio de origen y uno de destino. Por ejemplo, en las expresiones lingüísticas del español "esta relación *no está yendo a ningún lado*", "no sabía *cómo salir de esa relación enfermiza*" o "debíamos *tomar diferentes caminos*" es posible observar la metáfora conceptual *EL AMOR* (dominio de destino) *ES UN VIAJE* (dominio de origen).[2]

En este mapeo conceptual, existen correspondencias ontológicas, a partir de las cuales existen entidades en un dominio que corresponden sistemáticamente a entidades en el dominio de destino. En la metáfora conceptual *EL AMOR ES UN VIAJE*, entonces, pueden establecerse una serie de correspondencias que caracterizan el mapeo, tales como: (1) Los amantes son viajantes; (2) La relación amorosa es un vehículo; (3) Los objetivos en común de los amantes corresponden a destinos en común en el viaje (Lakoff 2006: 189-190).

Respecto de las lenguas de señas, distintos estudios han encontrado evidencia lingüística que permite afirmar que la metáfora conceptual es un mecanismo cognitivo también presente y que, por ende, es un fenómeno independiente de la modalidad (oral o visual) de las lenguas (Wilbur 1987, Wilcox 2000, Taub 2001, Jarque 2005, Wilcox & Wilcox 2010, Martínez 2012, entre otros).

2. Las metáforas conceptuales se transcriben en mayúsculas con el formato EL DOMINIO DE DESTINO ES EL DOMINIO DE ORIGEN. En este trabajo, se transcriben en cursivas mayúsculas para distinguirlas de las glosas, que por convención también se escriben en mayúsculas. Dado que las lenguas de señas en el mundo son ágrafas, las glosas representan una convención de transcripción de las lenguas de señas (Cf. §4. Metodología).

ISBN 978-987-4019-61-5

Asimismo, estas investigaciones han identificado que a partir de un mismo mecanismo cognitivo, la metáfora conceptual, se producen diferencias en el nivel lingüístico. Estas están motivadas por las particularidades de las distintas modalidades de transmisión de las lenguas. De esta manera, puede observarse que las lenguas orales y de señas explotan el mecanismo cognitivo de la metáfora conceptual en distintos aspectos de la lengua. Lenguas como el español o el inglés explotan discursivamente el uso metafórico de signos existentes –por ejemplo, uno puede "*llenar* un vaso con agua" o "*rebosar* el vaso de agua", pero también puede "*estar lleno* de tristeza" o "*rebosante* de alegría" (*EL CUERPO ES UN CONTENEDOR*)–, aunque también pueden encontrarse signos que en su estructura interna evidencian un mecanismo metafórico de creación. Por ejemplo, la palabra *mousse* en inglés o *ratón* en español en el ámbito de la computación en sí misma es metafórica e icónica.[3] Lenguas como la LSA o la ASL (Lengua de Señas Americana) explotan en mayor medida el mecanismo cognitivo metafórico para la conformación interna de la seña, es decir, en la morfología de la unidad léxica, aunque también podemos encontrar metáforas en el nivel discursivo, tales como:

(1) TIEMPO DEJAR H-U-E-L-L-A-S SIGNIFICAR MARCA+++[4]

"El tiempo deja huellas que significan marcas"

(2) VERDAD TIEMPO-1 PELIGROSO, ROBAR-TIEMPO MUCHO[5]

"Es verdad que el tiempo es peligroso y nos roba muchas cosas"

Según Martínez (2012), en estas glosas es posible observar la existencia de una metáfora conceptual construida en el nivel discursivo: EL TIEMPO ES UNA ENTIDAD ANIMADA/ PERSONIFICADA. Un concepto abstracto como el tiempo está conceptualizado como una entidad animada (1) o personificada (2) que provoca cambios en el mundo. De hecho, en (1) es capaz de dejar marcas visibles. Aunque está lejos de ser un agente prototípico [+ Humano; + Voluntad], se lo concibe como un actante origen agentivo, capaz de realizar un traspaso de energía a su objeto-destino. En (2) el señante llega al punto máximo de personificación al atribuirle al tiempo la acción de ROBAR, que involucra un actante agente humano con voluntad para realizar la acción.

Entonces, con distintos grados de productividad, la metáfora conceptual es un mecanismo que se utiliza tanto en lenguas orales como en lenguas de señas para los mismos propósitos: "(1) crear nuevas señas [o palabras], (2) permitir modificaciones creativas de señas [o palabras] existentes o (3) permitir el establecimiento de un objeto o escenario metafórico que puede ser manipulado significativamente en el discurso" (Taub 2001: 98).

En el presente trabajo, pretendemos concentrarnos en el estudio de los mecanismos cognitivos metafóricos e icónicos que motivan la conformación interna de una selección de señas de la *comunicación* y de la *cognición* de la LSA. En otras investigaciones, nos ocuparemos de otros tipos de metáforas conceptuales.

2.2. Iconicidad cognitiva

Estudios pioneros como el de Stokoe *et al.* (1965) notaron que en las lenguas de señas existen procesos metafóricos, metonímicos e icónicos. Pero, aunque la iconicidad ha sido vista como un aspecto saliente en estas lenguas visuales, desde el comienzo de las investigaciones se hizo un esfuerzo por reducir su importancia, puesto que, en la primera etapa de análisis, los investigadores se encontraban abocados en legitimar las lenguas de señas como objeto válido de estudio del campo de la Lingüística. Para validarlas, los investigadores recurrieron, fundamentalmente, al principio saussureano de la

3. La palabra *ratón* o *mousse* en el ámbito de la computación es icónica porque tiene una forma muy parecida a la figura del animal y es metafórica porque, como el animal, va recorriendo lentamente la pantalla y husmeando en todos los rincones.
4. Esta glosa corresponde a expresiones lingüísticas que el señante realiza cuando ve la foto de una mujer anciana muy arrugada y trata de explicar qué es el tiempo o qué efectos tiene en la vida de un ser humano.
5. Esta glosa pertenece a un momento en el que el señante está explicando que el tiempo puede pasar más lento o más rápido según las diferentes actividades humanas y los diferentes momentos de la vida. En la actualidad, se vive corriendo y la gente no tiene tiempo de detenerse a pensar o a disfrutar de la vida.

ISBN 978-987-4019-61-5

arbitrariedad del signo (Saussure 1945). Al adscribir a esta característica, debieron dar cuenta de la calidad de inmotivada de la relación entre significante y significado en las señas y, por ende, reducir (o directamente negar) su aspecto icónico. Klima y Bellugi (1979: 34), por ejemplo, si bien consideran que las señas poseen dos caras, una icónica y otra arbitraria, sostienen que la gramática de la ASL prevalece y la iconicidad se ve sumergida por relaciones arbitrarias. Massone (1993) y Massone y Machado (1994) siguen la misma línea argumentativa para la LSA al postular que "muchas señas (…) que tienen sus raíces en la representación mimética han perdido esta transparencia original ya que el sistema lingüístico las restringe y se vuelven más opacas y arbitrarias. (Massone & Machado 1994: 56). Además, apuntan a la no predictibilidad forma-significado de las señas por parte de quien no conoce la lengua.

Sin embargo, la situación cambia a partir del surgimiento del Enfoque Cognitivo (Lakoff 1987, Langacker 1987, 1991, 2008) ya que, por un lado, se pone en cuestión la arbitrariedad de la relación significado/ significante como criterio para definir el signo lingüístico y, por el otro, la noción de iconicidad se resignifica. Desde la perspectiva cognitiva, *iconicidad* no corresponde a la relación entre forma lingüística y realidad no interpretada (o referente), sino que designa un tipo de relación entre dos espacios conceptuales: "Cognitive iconicity is a distance relation between the phonological and semantic poles of symbolic structures" (Wilcox 2004: 122). La novedad del Enfoque Cognitivo consiste en considerar que tanto el polo semántico como el fonológico residen en espacios conceptuales. Cuanto más cercanos se encuentran dichos polos en un mismo espacio conceptual, más icónico es el signo. Por ejemplo, Martínez y Morón Usandivaras, (2013: 233-4) analizan dos señas con distinto nivel de iconicidad cognitiva: CÍRCULO vs. MUJER.[6]

La iconicidad es una propiedad tan omnipresente en la gramática de las lenguas de señas como lo es en las lenguas orales (Cf. Lakoff 1987, Langacker 1987, 1991, 2008; entre otros) y constituye un fenómeno complejo, puesto que sólo existe gracias al esfuerzo mental de los seres humanos, es decir, es dependiente de nuestras asociaciones conceptuales naturales y culturales (Taub 2001: 20). Esto abre un camino importante para la reconsideración del rol de la iconicidad en la LSA, puesto que, desde esta perspectiva, la iconicidad no impide definir la gramática como esencialmente simbólica ni implica predictibilidad forma-significado. Así, la motivación de la gramática de las señas puede ser estudiada sin que la LSA pierda su estatus de lengua completa y compleja.

3. Metodología

En la presente investigación, analizamos cualitativamente una serie de señas pertenecientes a los ámbitos de la *comunicación* y de la *cognición* seleccionadas de un video subido a *YouTube* en la cuenta oficial del Movimiento Argentino de Sordos (MAS). El MAS es un movimiento que nace en 2012 con el objetivo de luchar por la igualdad de derechos de la comunidad Sorda argentina. El 21 de noviembre de ese mismo año, organizó un abrazo simbólico al Congreso Nacional en apoyo al proyecto de ley de la Confederación Argentina de Sordos (CAS), que propone reconocer a la LSA como patrimonio lingüístico y cultural de la comunidad Sorda de nuestro país y la creación del INALSA (Instituto Nacional de Lengua de Señas Argentina).

El video que utilizamos para este trabajo fue subido a la plataforma *YouTube* dos días antes del abrazo (19/11/12) y tiene 2211 reproducciones. Su objetivo es dar información relativa a la manera de conducirse frente a los medios de comunicación que vayan a cubrir la noticia al Congreso. Los señantes son dos adultos Sordos, señantes nativos de la LSA, que participan activamente de actividades de la comunidad Sorda argentina. El video consta de 7`3`` de filmación y no tiene subtítulos en español debido a que está especialmente dirigido a miembros de la comunidad Sorda argentina.

Ambos videos fueron descargados mediante un software (*Free YouTube Download*). Luego, el software *ELAN* nos permitió reducir la velocidad de reproducción de los videos para poder analizar con

6. La seña CÍRCULO se realiza con un movimiento circular del dedo índice de la mano activa [CM 1+o-]. El polo fonológico se acerca al semántico; la cercanía entre los polos está dada por semejanza. La seña sustantiva MUJER se produce con la mano activa en [CM R+o-], con un movimiento oscilante en una ubicación próxima enfrente al mentón, con el exterior de la mano en dirección al cuerpo o plano de superficie. En esta seña no es posible observar un acercamiento de los polos fonológico y semántico, ya que, en principio, no hay ningún elemento de la seña (CM, ubicación, dirección, orientación, etc.) que nos permita dar cuenta de una relación de semejanza (por iconicidad).

ISBN 978-987-4019-61-5

mayor detalle el discurso de cada señante, puesto que no somos señantes nativas de la LSA. Utilizando las posibilidades de edición de cada video, realizamos una selección de las señas pertenecientes a los ámbitos de la *comunicación* y de la *cognición.*[7] Dichas señas fueron seleccionadas y editadas en su contexto, al nivel de la emisión, por un lado, y también se extrajeron fotogramas únicamente de la seña en cuestión, por el otro.

Todas las señas seleccionadas fueron transcriptas en glosas en su contexto de emisión original, de acuerdo con las convenciones establecidas por Massone y Machado (1994: 91-95). La glosa es un sistema de transcripción que se utiliza para las lenguas transmitidas en la modalidad visual, como es el caso de la LSA. Mediante este método, las señas se transcriben en mayúsculas y con guiones, de ser necesario, intentando respetar de la mejor manera posible tanto su polo fonológico como su polo semántico (CASA, COMO-ESTÁS).

En adición, por cada seña del ámbito de la *comunicación* y de la *cognición* elaboramos un cuadro con tres columnas. En la primera columna, realizamos una transcripción fonológica de los articuladores de la seña (polo fonológico) (Massone & Machado 1994: §IV). En la segunda y tercera columna, ubicamos la información correspondiente al dominio de origen y el dominio de destino, respectivamente (polos semánticos). Desde el punto de vista horizontal, en los cuadros puede verse que entre cada recuadro de la primera y de la segunda columna se establece un mapeo conceptual de tipo icónico, mientras que entre los de la segunda y tercera columna se establece un mapeo conceptual de tipo metafórico.

Por último, comparamos los cuadros que analizan las señas, teniendo en cuenta el contexto discursivo de cada una (glosas), en busca de patrones que nos permitan dar cuenta del funcionamiento del doble mecanismo cognitivo.

4. Análisis

Lakoff y Johnson (1995 [1980]: §3) señalan tres metáforas relacionadas entre sí a las que denominan "metáfora del canal". La misma palabra 'canal', una de las partes del esquema de la comunicación de Roman Jakobson, es una metáfora para significar que toda comunicación se "envía" a través de un medio como si fuera un cauce artificial, una cañería o un tubo. Las tres "metáforas del canal" son: 1) *LAS IDEAS (O SIGNIFICADOS) SON OBJETOS*, *LAS EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS SON RECIPIENTES* y *LA COMUNICACIÓN CONSISTE EN UN ENVÍO* (Lakoff & Johnson 1995 [1980]: 47).

En el análisis hemos dividido las señas de la *comunicación* de las señas de *cognición* debido a que responden a diferentes metáforas surgidas de las "metáforas del canal". En las primeras (señas de la *comunicación*) puede apreciarse, principalmente, *LA COMUNICACIÓN ES UN INTERCAMBIO* en tanto que en las segundas (señas de la *cognición*) se reconocen las otras dos metáforas inter-relacionadas: *LAS IDEAS SON OBJETOS* y *LA MENTE ES UN CONTENEDOR*.

4.1. La comunicación es un intercambio

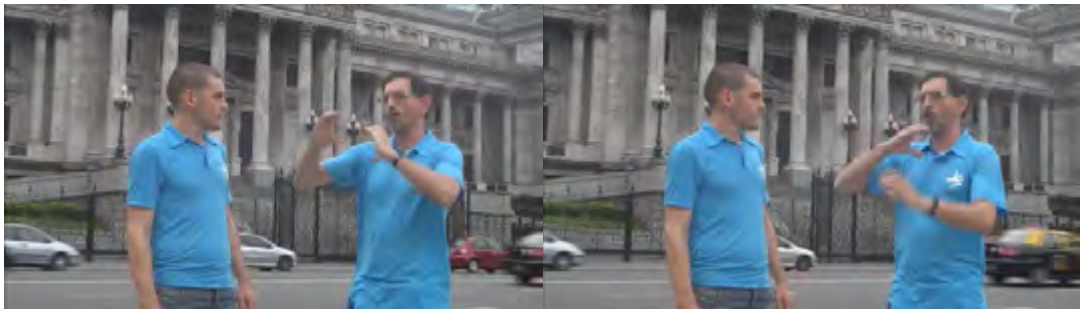
LA COMUNICACIÓN ES UN ENVÍO y, como tal, tiene un ida y vuelta entre el hablante y el oyente. De esta manera, la metáfora que se conceptualiza es *LA COMUNICACIÓN ES UN INTERCAMBIO.*

En la LSA, COMUNICACIÓN (ver Imagen A) es una seña nominal en cuya estructura interna es posible rastrear un complejo mapeo entre distintos articuladores y los dominios de origen y de destino. Los articuladores constituyen el polo fonológico que, por un mecanismo icónico, conceptualizan la situación de comunicación (dominio de destino) en términos de un objeto que es enviado y devuelto entre dos personas (dominio de origen). Así, la configuración manual (CM) de ambas manos del señante conceptualiza el mensaje en términos de objeto, el movimiento conceptualiza la transmisión del mensaje en términos de enviar un objeto y las ubicaciones de ambas manos, las posiciones de emisor y receptor (interlocutor y señante) en términos de personas que envían y devuelven el objeto (mensaje).

7. Entendemos por *señas de comunicación* todas aquellas señas que designan la acción o el efecto de transmitir o recibir un mensaje, tales como *hablar*, *decir*, *señar*, *comunicar*, *conversar*, *preguntar*, *responder*, *interrogar*, *contar*, *narrar*, *argumentar*, *describir*, *comunicación*, *hablante*, *señante*, *conversación*, *pregunta*, *respuesta*, etc. Serán *señas de cognición* todas aquellas que hacen referencia a actividades o entidades mentales. Por ejemplo: *conocer*, *conceptualizar, recordar, olvidar, idear, pensar, conocimiento, recuerdo, pensamiento, ideas, ideología*, etc.

ISBN 978-987-4019-61-5

Imagen A. COMUNICACIÓN



Como se observa en el Cuadro 1, el mapeo icónico se conecta con uno metafórico, que genera conexiones entre un dominio de origen (más concreto) y uno de destino (más abstracto). De esta manera, la CM [B^~o+] constituye un alomorfo que típicamente se utiliza para dar cuenta del morfema {"objeto cilíndrico"}, como ocurre en las señas VASO, PONER-SAL, etc. (Cf. Massone, 1993). Sin embargo, la CM de la seña COMUNICACIÓN se apoya en dicho alomorfo para dar cuenta de un significado más abstracto y complejo: {"mensaje"}. Con el movimiento lineal asimétrico de ambas manos da cuenta de la acción de transferir dicho mensaje –acción que, aunque conserva algunas propiedades, se encuentra objetivizada por la nominalización-. Además, se generan dos posiciones en el espacio del señante: una, en una posición cercana al mentón; otra, en una posición distal frente al esternón. En el dominio de destino, cada una de estas posiciones revela la existencia de dos actantes fundamentales en un intercambio comunicativo: el señante y su interlocutor. El punto cercano al señante representa al Emisor, mientras que el punto más distal, a su Receptor. A su vez, la dirección asimétrica del movimiento de ambas manos señala que las posiciones de Emisor (señante) y Receptor (interlocutor) son alternadas.

Cuadro 1. COMUNICACIÓN

Articuladores	Origen	Destino
CM [B^~o+]	Objeto	Mensaje
Movimiento asimétrico lineal de ambas manos con igual CM.	Enviar un objeto.	Transmitir un mensaje.
Ubicación 1: Mano hábil próxima enfrente al mentón. Mano débil distal enfrente al esternón.	Una persona envía un objeto a otra persona.	El Emisor (señante) envía el mensaje al Receptor (interlocutor).
Ubicación 2: Mano débil distal enfrente al esternón. Mano hábil próxima enfrente al mentón.	La otra persona devuelve el objeto a la persona que se lo envió.	El Emisor (interlocutor) responde al Receptor (señante).

El doble mapeo, por un lado, permite que los distintos articuladores (polo fonológico) construyan relaciones con un dominio más concreto (Origen) a través de un mecanismo icónico y, por el otro, permite relacionar el dominio de origen con otro más abstracto (Destino) por medio de un mecanismo metafórico. Así, por ejemplo, un articulador como la CM (polo fonológico) se relaciona icónicamente con el morfema clasificador {"objeto cilíndrico"}. Luego, este morfema da cuenta de un significado más abstracto: {"mensaje"} por metaforización.

La seña $_1$PREGUNTAR$_2$ (ver Imagen B) también manifiesta el doble mapeo icónico y metafórico. En la LSA, $_1$PREGUNTAR$_2$ es una seña unimanual que se realiza con la CM [1+o-]. El señante realiza un movimiento lineal que comienza en un punto cercano al señante y culmina en un punto alejado. La dirección del movimiento depende del segundo actante que interviene en el acto de preguntar, es decir, si es el interlocutor o un tercero. En este caso, el señante describe una línea en dirección recta a la línea del cuerpo puesto que se refiere a la segunda persona. Como vemos en el Cuadro 2, cada articulador conceptualiza el acto de preguntar en términos de enviar un objeto ({"mensaje"}) a otra persona ({"interlocutor"}) través del doble mapeo icónico y metafórico.

ISBN 978-987-4019-61-5

Imagen B. PREGUNTAR

Cuadro 2. PREGUNTAR

Articuladores	Origen	Destino
CM [1+o-]	Objeto	Mensaje
Movimiento lineal unimanual	Enviar un objeto.	Transmitir un mensaje.
Ubicación 1: índice contacta mentón	Emisor	Señante
Ubicación 2: índice próximo enfrente mentón	Receptor	Interlocutor

Otras señas de la comunicación que hemos identificado en nuestro corpus que también dan cuenta del doble mapeo son: DECIR, RESPONDER, CONTAR y EXPLICAR.[8]

4.2. Las ideas son objetos/ La mente es un contenedor

En el español, la metáfora conceptual *LAS IDEAS SON OBJETOS* puede encontrarse, entre otras, en las siguientes expresiones *¿Cuál es el peso de esta idea en tu argumentación?, Tenía una idea, pero se me fue de la cabeza* y *Las propuestas de Martín cayeron como una bomba,* en tanto que *LA MENTE ES UN CONTENEDOR* puede encontrarse en *Te doy una idea para que arranques*, *No se te cae una idea* o *Tratá de captar este concepto*.

En la LSA, la seña RECORDAR (ver Imagen C) es un ejemplo en donde no solo se puede observar la interrelación de estas dos metáforas sino también un complejo mapeo icónico y metafórico. El Cuadro 3 desarrolla los mapeos que intervienen en dicha seña, que conceptualiza la acción de recordar como un objeto que es introducido en la mente del señante.

A través del doble mapeo, los distintos articuladores (polo fonológico) establecen relaciones con un dominio de origen más concreto, y luego con un dominio de destino más abstracto. De esta manera, las configuraciones manuales (CM) de RECORDAR conceptualizan aquello que es recordado, es decir, un evento pasado (idea) que posee un grado alto de abstracción, como un objeto, que resulta más concreto; las ubicaciones 1 y 2 conceptualizan los puntos iniciales y finales de la acción de recordar en términos de un objeto que ingresa en un contenedor (la mente); el movimiento conceptualiza la acción de recordar un evento pasado (idea) en términos del movimiento de un objeto de una posición alejada a una posición cercana a la persona.

8. Gran parte de las señas de la comunicación que se conforman mediante el doble mapeo, y que se estructuran a partir de la metáfora conceptual LA COMUNICACIÓN ES UN INTERCAMBIO resultaron ser verbos pronominales, de acuerdo con la clasificación de Massone y Martínez (2012).

ISBN 978-987-4019-61-5

Imagen C. RECORDAR

Cuadro 3. RECORDAR

Articuladores	Origen	Destino
CM1 [4+ o+] CM 2 [4"~o+]	Objeto	Evento pasado (idea)
Ubicación 1: [m1SI] Mano hábil medial 1 a la sien.	Una persona toma un objeto que se encuentra alejado.	La idea (evento pasado) está fuera de la mente.
Ubicación 2: [p1SI] Mano hábil próxima 1 a la sien.	La persona atrae hacia sí mismo el objeto.	La idea (evento pasado) está dentro de la mente.
Movimiento lineal	Movimiento del objeto de una posición alejada a una posición cercana a la persona.	Acción de recordar un evento pasado (idea) por parte de una persona.

Identificamos otras señas que se relacionan conceptualmente con RECORDAR. Por ejemplo, RECUERDO es una seña nominal unimanual que se realiza con la palma extendida (CM [B+a+]). En un primer momento, el dedo índice contacta con la sien. Luego, la mano hábil rota y se ubica próxima en línea con el torso [p1TO] con la palma hacia el cuerpo del señante. Esta seña se relaciona con la seña RECORDAR, puesto que conceptualiza lo recordado como un objeto almacenado en la mente que se extrae y se muestra (LA MENTE ES UN CONTENEDOR). Sin embargo, mientras la seña nominal RECUERDO conceptualiza las ideas como objetos que se extraen, en la conformación interna de la seña verbal se encuentra la metáfora LAS IDEAS SON OBJETOS QUE ENTRAN EN LA MENTE, que constituye un *blending* (Cf. Fauconnier & Turner 2008).

Otra seña nominal que se estructura a partir del doble mapeo -y de la integración de metáforas- es IDEOLOGÍA (ver Imagen D). Esta seña conceptualiza el polo semántico {"ideología"} como un objeto almacenado en un contenedor que se extrae (dominio de origen) mediante la integración conceptual de dos metáforas conceptuales -LAS IDEAS SON OBJETOS/ LA MENTE ES UN CONTENEDOR- (dominio de destino) por acción de los articuladores (polo fonológico) (ver Cuadro 4).

Imagen D. IDEOLOGÍA

ISBN 978-987-4019-61-5

Cuadro 4. IDEOLOGÍA

Articuladores	Origen	Destino
CM 1 [A+o-] CM 2 [1+a+]	Objeto	Idea
Movimiento simétrico lineal de ambas manos con igual CM.	Proceso de extraer el objeto de un contenedor.	Proceso de extraer ideas de la mente.
Ubicación 1: Ambas manos próximas enfrente a la sien.	Objeto en contenedor	Idea en mente
Ubicación 2: Mano débil distal enfrente al esternón. Mano hábil próxima enfrente al mentón.	Objeto fuera del contenedor	Ideas extraídas de la mente

Otras señas de la *cognición* que no solo dan cuenta del doble mapeo sino también de la integración entre metáforas conceptuales son: IDEA, PENSAR, OLVIDAR, IMAGINAR, SOÑAR.

5. Conclusiones

A partir de este análisis, hemos obtenido las primeras evidencias empíricas que muestran que el doble mapeo, por un lado, permite que los distintos articuladores (polo fonológico) construyan relaciones con un dominio más concreto (dominio de origen) a través de un mecanismo icónico y, por el otro, permite relacionar el dominio de origen con otro más abstracto (dominio de destino) por medio de un mecanismo metafórico.

Coincidimos con Taub (2001: 231) en que, por un lado, la iconicidad, una propiedad de todas las lenguas, se basa en nuestra habilidad de asociar imágenes sensoriales con conceptos y de crear con ellos nuevos conceptos análogos, utilizando los recursos lingüísticos disponibles. Por otro lado, la metáfora conceptual, otra propiedad de todas las lenguas, crea asociaciones entre dominios conceptuales abstractos y complejos.

Entonces, a partir de dos mecanismos cognitivos independientes de la modalidad (visual/ oral), cada lengua explota los recursos lingüísticos de los que dispone, que, en algunos casos, resultan coincidentes y, en otros, divergentes. De esta manera, en la presente investigación hemos visto que el doble mecanismo cognitivo motiva los procesos de formación léxica de una serie de señas de la LSA referidas a la *comunicación* y a la *cognición*.

Respecto de los procesos lingüísticos de creación léxica, estudios de distintas lenguas de señas coinciden en sostener que, si bien estas lenguas poseen procesos análogos a los de las lenguas orales, también poseen otros que les son propios, debido a las distintas posibilidades que la modalidad viso-espacial ofrece (Massone & Machado 1994, Martínez 2011, Massone & Martínez 2012, Jarque *et al*. 2012, Cruz Aldrete 2012).

De hecho, aunque existan procesos análogos en estas lenguas que se transmiten en distinta modalidad (visual y oral), hay un cambio en su importancia relativa. Por ejemplo, la afijación, que es un proceso morfológico muy productivo en lenguas orales como el español o el inglés, es un proceso lingüístico muy poco frecuente en lenguas de señas como la LSA o la LSM (Lengua de Señas Mexicana) (Cruz Aldrete 2012: 150). Por otra parte, procesos como la inicialización o la incorporación (numeral y nominal), que no poseen un correlato en las lenguas orales como las mencionadas, resultan productivos en gran parte de las lenguas de señas.

Consideramos que, a partir del análisis del doble mapeo conceptual en señas de la *comunicación* y de la *cognición,* nos encontramos en condiciones de revisar en futuras investigaciones cuáles son los distintos procesos lingüísticos de creación léxica que son motivados por este doble mecanismo. Para ello, creemos que es necesario contar con un cuerpo de datos más exhaustivo que el que presentamos en este trabajo, de manera tal que se pueda detectar una cantidad de procesos lingüísticos más representativa.

ISBN 978-987-4019-61-5

Referencias bibliográficas

- Barcelona, A. (2000). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Cruz Aldrete, M. (2012). "La formación de lexemas en la Lengua de Señas Mexicana". En: Massone, M. I., V. Buscaglia y S. Cvejanov (Comp.). *Estudios multidisciplinarios sobre las comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. 143- 150.
- Fauconnier, G. y M. Turner (2008). "Rethinking Metaphor". En Gibbs, W. (ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press. 53-66.
- Grady, J. (2007). "Metaphor". En: Geeraerts, D. y H. Cuyckens (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press. 188- 213.
- Jarque, M. J. (2005). "Double Mapping in Metaphorical Expressions of Thought and Communication in Catalan Sign Language (LSC)". *Sign Language Studies*. Vol 5, Num 3. Spring. 292-316.
- Jarque, M. J., I. Codorniu, M. B. Baliarda, M. del P. Fernández-Viader, C. García, E. Serrano y J. M. Segimon. (2012). «Procesos de lexicalización en la LSC: procedimientos de combinación». *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*. 2/2012. 141-176.
- Klima, E. & U. Bellugi. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2006). "The contemporary theory of metaphor". En: D. Geeraerts (ed.). *Cognitive Lingüistics: Basic Readings*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter. 185-238.
- Lakoff, G. y M. Johnson. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra. 1995.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. *Vol. I. Theoretical Prerequisites*. California: Standford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive grammar. Vol. II. Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: University Press.
- Martínez, R. (2011). "La formación de señas complejas y compuestas en la Lengua de Señas Argentina". *Lengua de Señas e Interpretación*. Número 2. 43-68.
- Martínez, R. (2012). "Primeras evidencias de metáforas conceptuales en la Lengua de Señas Argentina (LSA)". Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional de Letras. Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. Buenos Aires, 27 de noviembre a 1º de diciembre de 2012. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, R. y M. Morón Usandivaras. (2013). "Metonimia e iconicidad cognitiva en señas sustantivas concretas de la Lengua de Señas Argentina (LSA)". *Signo y Seña*. Número 23. 213-237.
- Massone, M. I. (1993). *Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Argentina- Español-Inglés.* Buenos Aires: Sopena Argentina. 2 volúmenes.
- Massone, M. I. (2009). "The linguistic situation of Argentine deaf community: why not diglossic". *Journal of Multicultural Discourses.* Vol. 4, Nº 3. 263-278.
- Massone, M. I. & M. Machado. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe.* Buenos Aires: Edicial.
- Massone, M. I. & R. Martínez. (2012). *Curso de Lengua de Señas Argentina*. Buenos Aires: Cultura Sorda. Disponible on-line en: http://www.culturasorda.eu/resources/Massone_Martinez_Curso_LSA_PARTE_I_2012.pdf
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Russo. (2005). «A Cross-linguistic, Cross-cultural Analysis of Metaphors in Two Italian Sign Language (LIS) Registers". *Sign Language Studies*. Vol 5, Num 3. Spring. 333–359.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Stokoe, W., D. Casterline & C. Cronenberg. (1965). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington DC: Gallaudet College Press.
- Taub, S. (2001). *Language from the body. Iconicity and Metaphor in American Sign Language*. New York: Cambridge University Press.
- Wilbur, R. (1987). *American Sign Language: Linguistic and Applied Dimensions*. Boston, MA: College-Hill Press.
- Wilcox, P. (2000). *Metaphor in American Sign Language*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Wilcox, S. (2004). "Cognitive iconicity: Conceptual spaces, meaning and gesture in signed languages". *Cognitive Linguistics*. Año 15. Volumen 2. 119-147.
- Wilcox, S. (2007). "Signed languages". En: D. Geeraerts & H. Cuyckens (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 1113- 1136.
- Wilcox, S. & P. Wilcox. (2010). "The analysis of signed languages". En B. Heine & H. Narrog (eds.). *The Oxford handbook of linguistic analysis*. Oxford: Oxford University Press. 739-60.

ISBN 978-987-4019-61-5

ERRORES EN ESCRITURA AL DICTADO: UNA PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN

MIRANDA, María Agustina / Universidad de Buenos Aires - Conicet - Hospital Interzonal de Agudos "Eva Perón"
CASAJÚS, Andrea / Universidad de Buenos Aires - Conicet - Hospital Interzonal de Agudos "Eva Perón"
LÓPEZ, Cynthia / Universidad de Buenos Aires - Conicet - Hospital Interzonal de Agudos "Eva Perón"

Área: Psicolingüística

» *Palabras clave: escribura, errores, evaluación*

1. Introducción

La escritura de palabras en los sistemas alfabéticos ha sido definida como la habilidad para transcribir la secuencia de sonidos que las componen en una secuencia ordenada de letras (Frith 1994).

Los modelos explicativos propuestos sobre escritura suelen ser adaptaciones de los propuestos para la lectura, focalizándose en la adquisición de las habilidades de conversión fonema-grafema o pensados para explicar el sistema de escritura en adultos.

Desde la década del '70 y en adelante se han desarrollado modelos cognitivos de procesamiento de información de escritura normal. Según estos modelos, escribir supone la realización de diferentes operaciones cognitivas y su ejecución depende de procesamientos jerárquicamente organizados. Está establecido que, al igual que en la lectura, podrían existir dos rutas posibles para la escritura[1]. Una de ellas es la vía fonológica, indirecta o no léxica. Esta vía supone la aplicación de reglas de conversión fonema-grafema (RCGF) para obtener la palabra escrita. El uso de la vía fonológica implica "la habilidad para analizar las palabras orales en las unidades que las componen, es decir, la capacidad para segmentar las palabras en sus fonemas y para establecer la conexión con sus grafemas correspondientes" (Defior Citoler 1996: 147). La ruta resulta imprescindible para la escritura de no palabras o de palabras desconocidas. Se ha postulado que en lenguas transparentes, la utilización de la vía indirecta debería ser suficiente para la escritura de palabras y no palabras; no así en el caso de las lenguas más opacas, en las que las RCFG no pueden aplicarse para escribir palabras irregulares. Por otro lado, la segunda vía es la llamada vía ortográfica, y consiste en la escritura léxica o directa de palabras conocidas y almacenadas en el léxico mental. Esta ruta resulta necesaria para escribir palabras en las que un sonido puede representarse con más de un grafema, palabras homófonas y palabras irregulares.

El dominio de la escritura implica, entonces, competencias de dos tipos: por un lado, de tipo fonológica, para la aplicación correspondiente de las RCFG (palabras nuevas o no familiares y pseudopalabras) y, por el otro, es necesario el almacenamiento del patrón ortográfico de aquellas palabras que contienen sonidos que pueden representarse con más de un grafema. También son necesarias en español para poder escribir correctamente algunas palabras de contienen *h*, que no representa ningún sonido (Defior Citoler *et al*. 2000).

El sistema ortográfico español es totalmente transparente en lectura, en el sentido de que las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF) permiten determinar sin ambigüedad alguna el fonema que corresponde a cada grafema concreto, por tanto, se rige por un conjunto de reglas consistentes. Sin embargo, en la escritura existe un cierto grado de impredictibilidad en cuanto al grafema

1. El modelo básico de doble ruta fue introducido por Marshall y Newcombe (1973) y continuado por otros investigadores como Coltheart (1981), Cuetos y Valle Arroyo (1988) Patterson, Marshall y Coltheart (1985) y Valle Arroyo (1989). Aquí se describirá el modelo para la escritura, pero el modelo se corresponde, a la inversa, con las dos rutas propuestas para la lectura.

ISBN 978-987-4019-61-5

a utilizar en algunas palabras ya que algunos fonemas pueden representarse por dos o más grafemas (Cuetos 1993).

En consecuencia, en el español cabe distinguir globalmente dos tipos de errores en la escritura de palabras: (1) los que resultan de una transcripción inadecuada a partir de un fonema cuya relación con un grafema es consistente y (2) los que resultan de una transcripción de fonemas cuya relación grafémica es inconsistente (Defior Citoler *et al.* 2000).

En español podemos distinguir tres tipos de relaciones de consistencia entre fonema y grafema. La primera de ellas –llamada *consistente*- se produce cuando las convenciones del sistema ortográfico determinan una transcripción fija y estable entre un fonema y un grafema, es decir, una correspondencia uno a uno. Esta consistencia puede deberse a la existencia de RCFG simples, que se aplican independientemente del contexto que acompaña al fonema. Un segundo tipo de relación es aquella para la que también existen RCFG consistentes, pero *dependientes de contexto* ya que establecen el grafema a utilizar en función del contexto que acompaña al fonema. En español los fonemas cuya relación grafémica depende del contexto son /g/ con a, o,u y gu con e, i; rr (en medio de palabra) y r (en posición inicial y tras n, s y l); /k/ con a, o, u; /χ/ (j) con a, o, u. Por último, existe una relación *inconsistente* cuando un fonema puede ser representado por varios grafemas y no existe regla alguna que permita determinar cuál de ellos es el correcto. La única forma de realizar su correcta transcripción grafémica es acudir al conocimiento léxico y recordar la representación ortográfica de la palabra. En este tipo de relación está incluido el grafema *h*, al que no corresponde ningún fonema.

El objetivo de este trabajo es estudiar los errores cometidos por niños en la fase de adquisición de la escritura. Para ello, presentaremos los datos obtenidos en la aplicación de una prueba de escritura al dictado de palabras en niños de 2°, 4° y 6° grado en una escuela privada de la provincia de Buenos Aires. Además de un análisis cuantitativo (número de errores producidos), se presentará una propuesta de clasificación de dichos errores.

2. Metodología

2.1 Materiales y método

Se elaboró una lista de 55 palabras que se dictó de forma colectiva en cada uno de los cursos. Para su aplicación, la prueba fue dividida en 3 partes y se dictaron las palabras que las componían con un breve intervalo entre ellas. Se controlaron las siguientes variables: complejidad grafémica, complejidad silábica, longitud, regularidad ortográfica o consistencia, frecuencia de uso y categoría gramatical.

Los estímulos que componen la prueba conforman dos listas, balanceados también de acuerdo con los tres tipos de consistencia que describimos para el español. En primer lugar, una lista de *40 palabras*, 10 de ortografía regular y consistente (5 alta frecuencia y 5 baja frecuencia), 10 de ortografía consistente dependiente del contexto (5 alta frecuencia y 5 baja frecuencia), 20 irregulares o de ortografía inconsistente (10 alta frecuencia y 10 baja frecuencia). En segundo lugar, una lista de *15 palabras*, todas ellas de ortografía reglada (mp, mb, cia, br, hom, bir, aba, hue, y final, nr, bl, br, bus, ave). En este caso no se tomó en cuenta el índice de frecuencia, puesto que el objetivo de su inclusión es la evaluación del conocimiento de las reglas ortográficas, por lo que, presumiblemente, la variable de frecuencia no debería interferir con los resultados.

Tabla 1: Ejemplos por tipo de consistencia y frecuencia.

CONSISTENCIA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
CONSISTENTE	ALTA	mano, niño
CONSISTENTE	BAJA	pupila, feria

ISBN 978-987-4019-61-5

CONSISTENTE DEPENDIENTE DEL CONTEXTO	ALTA	realidad, agua
CONSISTENTE DEPENDIENTE DEL CONTEXTO	BAJA	terror, reja
INCONSISTENTE	ALTA	gente, cabeza
INCONSISTENTE	BAJA	ahorro, queja
REGLADAS	-	timbre, buey, sonrisa, hombre

2.2 Sujetos

La prueba diseñada se aplicó a un total de 80 alumnos de 2°, 83 alumnos de 4° y 63 alumnos de 6° grado. Todos ellos eran hablantes nativos del español y no presentaban trastornos del desarrollo.

3. Resultados y discusión

3.1 Análisis cuantitativo

Los resultados, como se muestra en el gráfico siguiente, muestran un efecto general de aprendizaje de la escritura de palabras, independientemente del tipo de grafema de que se trate, ya que todos los tipos de error van disminuyendo con el avance de la escolaridad.

Cabe mencionar también que el porcentaje de disminución en la cantidad de errores es consistente entre 2° y 4° y entre 4° y 6° grado, como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2: Porcentaje de errores cometidos por curso

Curso	PORCENTAJE ERRORES
2° A	24,90%
2° B	26,54%
2° C	26,36%
2° D	28,67%

ISBN 978-987-4019-61-5

4° A	13,10%
4° B	12,39%
4° C	12,82%
4° D	12,97%
6° A	4,94%
6° B	5,02%
6° C	7,63%
6° D	9,39%

De acuerdo con los modelos teóricos más aceptados, la escritura de las palabras que contienen relaciones fonema-grafema inconsistentes ha de realizarse necesariamente a través del procedimiento léxico. Sin embargo, la escritura de las palabras que contienen relaciones consistentes, al menos las consistentes simples, podría realizarse utilizando exclusivamente el procedimiento fonológico. Resulta probable suponer que la escritura de las consistentes dependientes de contexto se beneficia de la actuación de ambos procedimientos. Desde este supuesto, cabe esperar que el número de errores de escritura sea menor en el caso de las palabras consistentes simples que en el caso de las consistentes dependientes de contexto y que en éstas, a su vez, se cometerán menos errores que en el caso de las inconsistentes. La razón de esta diferencia se justificaría por la mayor dificultad que conlleva el uso del procedimiento léxico, cuyo dominio es progresivo a medida que avanza la escolaridad y se va completando el léxico ortográfico mental del sujeto. Dado que la enseñanza de la escritura se centra en sus inicios en el aprendizaje del código alfabético, cabe esperar también que el dominio de la habilidad de transcripción de las palabras de diferente grado de consistencia tenga un patrón evolutivo diferente. Se adquirirán antes las RCFG simples que las dependientes de contexto y, por último, las inconsistentes ya que la constitución del léxico ortográfico es más tardía entre otras razones porque depende a su vez del dominio del procedimiento fonológico (Alegría y Mousty 1994, 1996).

Los estímulos que conforman la prueba incluyen, como habíamos mencionado anteriormente, palabras consistentes, consistentes dependientes del contexto e inconsistentes, con la intención de conocer cómo influye cada tipo de relación de consistencia en el desarrollo de la habilidad escritora.

La siguiente tabla muestra el número de errores en cada uno de los tipos de consistencia, en total y por curso.

Tabla 3: Cantidad de errores totales según relación de consistencia

TIPO DE CONSISTENCIA	ERRORES TOTALES	2°	4°	6°
CONSISTENTE	142	73	50	19
C. DEP. CONTEXTO	220	143	57	20
INCONSISTENTE	1096	644	332	120

Estos resultados muestran que existe, en efecto, un mayor número de errores en las palabras cuya relación entre fonema y grafema es inconsistente, seguidos por aquellas cuya escritura correcta depende del contexto y por último, las de relaciones de consistencia simple, tanto en número total de errores como en cantidad de errores por curso. Asimismo, dicha cantidad disminuye a lo largo de la escolarización, lo que implicaría un dominio progresivo de ambas rutas para la escritura de palabras.

Estos resultados podrían indicar, asimismo, que las características del sistema ortográfico del español influyen en el desarrollo escritor, esto es, que las RCFG tienen un uso productivo desde el inicio de la escolaridad pero que se requiere la utilización del procedimiento léxico, cuyo dominio es mucho más lento, para la correcta escritura de palabras.

3.2 Clasificación de errores

Una vez obtenidos los datos, se realizó una primera clasificación que los dividía los errores en dos

ISBN 978-987-4019-61-5

grupos: errores léxicos, por un lado, y errores no léxicos, por el otro, dependiendo de si la producción resultante era una palabra o una pseudopalabra. Luego, se analizó si en cada una de las producciones de los niños, la palabra o no palabra producida contenía uno o más errores. Esto es, si el error era simple o múltiple.

El número total de errores se repartió del siguiente modo para los 3 cursos evaluados:

Tabla 4: Cantidad de errores léxicos / no léxicos

CANT. ERRORES	ENL	EL
2053	1980	73

Tabla 5: Cantidad de errores múltiples / simples

CANT. SIMPLES	CANT. MÚLTIPLES
1575	478

Resulta interesante destacar que, como se observa en la tabla 5, al analizar por separado la cantidad de errores múltiples y simples, léxicos y no léxicos para cada uno de los cursos, puede observarse que la producción de errores múltiples es similar en 2° y en 6° grado, mientras que en 4° disminuye visiblemente. Asimismo, es muy bajo el porcentaje de errores léxicos en todos los cursos.

Tabla 6: Porcentajes y cantidad de errores por curso

	SIMPLES	MÚLTIPLES	% S	% M	ENL	EL	% ENL	% EL
2°	887	288	75,49%	24,51%	1139	36	96,93%	3,07%
4°	503	87	85,25%	14,75%	555	35	94,07%	5,93%
6°	164	63	72,24%	27,76%	225	2	99,11%	0,89%

A partir de esta primera clasificación global –errores léxicos vs. no léxicos y múltiples vs. simples- consideramos los siguientes errores para realizar una clasificación.

Dentro de los denominados *errores léxicos*, distinguimos *morfosintácticos* (*hijos* por hijo; *gravedad* por grave) y de *palabra semejante o error formal*, dentro de los que se consideraron los ítems léxicos que compartían más del 50 % de los grafemas de la palabra blanco (*ceja* por queja (por aplicación errónea de las reglas de conversión fonema-grafema), *justo* por gusto (por RCFG), *resta* por reja.

Dentro de los *errores no léxicos* distinguimos un primer grupo de *errores de deletreo*. Éstos, a su vez, fueron subclasificados en errores de deletreo por *adición* (*alrededereder* por alrededor; *escribvir* por escribir, *puevblo* por pueblo), por *sustitución* (*rralidad* por realidad; *bialecto* por dialecto; *guevo* por huevo), por *omisión* (*busar* por buscar, *tmbre* por timbre, *cabez* por cabeza) y por *transposición o desplazamiento* (*ñnio* por niño; *ciudad* por ciudad; *secuo* por sueco).

Asimismo, encontramos *errores fonológicamente plausibles*, aquellos en los que existe una aplicación errónea de las RCFG pero su producción resulta plausible desde el punto de vista fonológico: *muger* por mujer; *trensa* por trenza; *safiro* por zafiro. Distinguimos también *errores de aplicación en las RCFG* (*quega* por queja; *gerra* por guerra; *roturra* por rotura), *errores de segmentación* (*gira sol* por girasol; *al rededor* por alrededor) y *errores de tildación* (*máno* por mano; *cantabá* por cantaba; *realidád* por realidad). Por último, también se encontraron *no palabras no relacionadas*, aquellas pseudopalabras que comparten menos del 50% de los grafemas de la palabra blanco (*benus* por vereda; *catora* por hijo; *felipo* por historia).

4. Conclusión

Desde un punto de vista educativo, con el fin de una adecuada evaluación e intervención en el

ISBN 978-987-4019-61-5

proceso de adquisición de los procedimientos de escritura de palabras, es conveniente conocer qué procedimientos utilizan los niños en relación con el tipo de reglas que rigen la transcripción de los fonemas, cuál es su curso evolutivo con el avance de la escolaridad y los posibles puntos de dificultad en este desarrollo. Los resultados preliminares de esta prueba de escritura de palabras al dictado muestran que, como sostienen Signorini et al. (2003), la información fonológica no alcanza para un dominio correcto de la escritura, aun en una lengua transparente como el español, en la que cierta información sobre los patrones ortográficos resulta imprescindible. Por lo tanto, la información fonológica es necesaria pero no suficiente para garantizar una escritura correcta debido a la complejidad ortográfica: la homofonía heterográfica propia del español aporta un grado mayor de dificultad al aprendizaje de la escritura.

Asimismo, disponer de una clasificación uniforme de los posibles errores cometidos por niños durante el transcurso del desarrollo de las habilidades escritoras permitirá no sólo una visión más profunda de las causas que subyacen a las fallas en la escritura sino además el diseño de programas de intervención y mejoramiento de dificultades o trastornos de ortografía.

Referencias bibliográficas

» Alegria, J. & P. Mousty. (1994). "On the Development of Lexical and Non-Lexical Spelling Procedures of French-Speaking, Normal and Disabled Children". En G.D.A. Brown & N. C. Ellis (eds.). *Handbook of Spelling. Theory, Process and Intervention*. Chichester: John Wiley & Sons. 211-226

» Alegria, J. & P. Mousty. (1996). "The Development of Spelling Procedures in French-Speaking, Normal and Reading Disabled Children: Effects of Frequency and Lexicality". *Journal of Experimental Child Psychology.* 63. 312-338.

» Coltheart, M. (1981). "Disorders of reading and their implications for models of normal reading". *Visible Language*. 15. 245-286.

» Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Editorial Escuela Española.

» Cuetos, F. (1993). "Writing processes in a shallow orthography". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5*, 17-28.

» Cuetos, F., F. Valle-Arroyo & M. Suárez. (1996). "A case of phonological Dyslexia in Spanish". *Cognitive Neuropsychology.* 13. 1-24.

» Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas.* Málaga: Ediciones Aljibe.

» Defior Citoler, S., F. Martos & L. Herrera. (2000). "Influencia de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras". *Estudios de Psicología.* 67. 55-64.

» Frith, U. (1994). "Foreword". En G.D.A. Brown & N. C. Ellis (eds.). *Handbook of Spelling. Theory, Process and Intervention*. Chichester: John Wiley. xi-xiv.

» Marshall, J.C. & F. Newcombe. (1973). "Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach". *Journal of Psycholinguistic Research.* 2. 175-199.

» Patterson K., J. Marshall & M. Coltheart. (1985). *Surface Dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

» Valle-Arroyo, F. (1996). "Dual-route models in Spanish: developmental and neuropsychological data". En M. Carreiras, J. García Albea & N. Sebastián-Gallés (eds.). *Language processes in Spanish*. Nueva Jersey: LEA.

ISBN 978-987-4019-61-5

ARGUMENTAR Y ESCRIBIR PARA APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: DOS PERSPECTIVAS COMPLEMENTARIAS

MOLINA, María Elena / Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Universidad de Buenos Aires - Conicet, Universidad Nacional de Tucumán

Área: Lingüística Aplicada

» *Palabras clave: prácticas sociales, argumentación, educación superior*

Resumen

Argumentar y escribir para aprender, en la universidad, constituyen enormes desafíos. En particular, estos procesos de enseñanza-aprendizaje desafían porque implican no sólo transmitir contenidos sino también lógicas disciplinares. En el presente trabajo exponemos los principales objetivos y los resultados iniciales de una investigación doctoral en curso centrada en las condiciones didácticas que favorecen las prácticas de argumentación y de escritura para aprender contenidos en dos áreas disciplinares de la universidad: *Letras* y *Biología*. Escogimos estas áreas ya que representan lo que Snow y Collini (2012[1959]), primero, y luego Toulmin (2003[2001]), conciben como las "dos culturas" o las dos grandes esferas en las que pueden agruparse todo el conocimiento y el razonamiento humanos: las Ciencias Naturales y las Humanidades. Desde un enfoque cualitativo y a partir de un estudio de casos múltiples (Maxwell 1996), efectuamos un trabajo de campo a lo largo de un semestre de clases en dos universidades argentinas (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Tucumán). Al respecto, encontramos dos modos diferentes de abordar el escribir y el argumentar para aprender. En *Biología*, los profesores brindan escasa instrucción a sus alumnos, mientras que en *Letras* se proveen muchos lineamientos sobre cómo escribir y argumentar para aprender los contenidos y las lógicas disciplinares. Por lo tanto, consideramos que un análisis de estos dos casos puede mostrar dos perspectivas diferentes pero, al mismo tiempo, complementarias. En efecto, ambos casos presentan una concepción dialógica, dialéctica y situada de la escritura y la argumentación. Sin embargo, los docentes de cada uno de ellos difieren en el modo en el que comunican estas aproximaciones a sus alumnos. Más aún, aunque las dos perspectivas entienden escritura y argumentación como prácticas sociales y cuentan con varios puntos de acuerdo, también muestran algunas divergencias interesantes. Aquí, el bosquejo de estas dos perspectivas se erige como nuestro punto de partida. Esperamos que dicho esbozo permita arrojar nuevas luces sobre el modo en el que escribir y argumentar para aprender pueden trabajarse en las disciplinas y en el ingreso a la universidad.

1. Introducción

Dos afirmaciones fundamentales dan pie a este trabajo[1]. En primer lugar, sostenemos que, bajo ciertas condiciones didácticas, escritura y argumentación pueden transformarse en herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares en las aulas universitarias. En segundo lugar, consideramos relevante indagar los modos y las diferencias que estas prácticas de

1. Trabajo realizado en el marco del proyecto PICT 2010-0893 "Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares" y de GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), dirigidos por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA).

argumentación escrita, íntimamente ligadas a sus contextos disciplinares de ejecución, adquieren en las aulas y disciplinas en las que se trabajan. En efecto, enfatizamos cómo esta vinculación con el contexto disciplinar y las formas en las que se introducen en el aula constituyen dos aspectos clave a la hora de pensar los potenciales epistémicos de las prácticas de escritura y de argumentación para aprender en la universidad.

Como primera evidencia, postulamos que aprender escribiendo y argumentando en el nivel superior constituye un enorme desafío y, como tal, lo perciben docentes y alumnos. En particular, este proceso desafía porque implica no sólo transmitir y aprender contenidos sino también lógicas disciplinares. Requiere, además, que los docentes diseñen, planifiquen y creen las condiciones necesarias para que las clases universitarias se tornen espacios de discusión y de escritura *sobre* y *a partir de* preocupaciones disciplinares.

De este modo, en el presente trabajo exponemos los resultados iniciales de una investigación doctoral en curso centrada en indagar qué condiciones didácticas favorecen las prácticas de argumentación y de escritura para aprender contenidos en dos áreas disciplinares de la universidad: *Letras* y *Biología*. En este sentido, enfocamos particularmente la descripción de las propuestas de trabajo con escritura y argumentación que se dan en dos cursos introductorios, uno de Biología y otro de Letras, y en las miradas de los alumnos al respecto. Escogimos estas áreas ya que representan lo que Snow y Collini (2012[1959]), primero, y luego Toulmin (2003[2001]), conciben como las "dos culturas" o las dos grandes esferas en las que pueden agruparse todo el conocimiento y el razonamiento humanos: las Ciencias Naturales y las Humanidades.

Así, encontramos dos modos diferentes de abordar el escribir y el argumentar para aprender. En el *casoBiología*, los profesores brindan escasa instrucción a sus alumnos, mientras que en el *caso Letras* se proveen muchos lineamientos sobre cómo escribir y argumentar para aprender los contenidos y las lógicas disciplinares. Por lo tanto, consideramos que una breve descripción y un análisis de estos casos puede mostrar dos iniciativas pedagógicas diferentes pero, al mismo tiempo, complementarias. En efecto, ambos casos presentan una concepción dialógica, dialéctica y situada de la escritura y la argumentación. Sin embargo, los docentes de cada uno de ellos difieren en el modo en el que comunican estas aproximaciones a sus alumnos. Más aún, aunque las dos perspectivas (propuestas didácticas) entienden escritura y argumentación como prácticas sociales y cuentan con varios puntos de acuerdo, también muestran algunas divergencias interesantes. Aquí, el bosquejo de estas dos iniciativas pedagógicas, teniendo en cuenta particularmente los puntos de vista de los alumnos, se erige como nuestro punto de partida. Dicho esbozo permite arrojar nuevas luces sobre el modo en el que el escribir y el argumentar para aprender pueden trabajarse en las disciplinas y en el ingreso a la universidad.

2. Consideraciones metodológicas

Los datos expuestos aquí forman parte de una investigación doctoral centrada en las prácticas de argumentación escrita en estudiantes universitarios de Letras y Biología y en el modo en el que ciertas condiciones didácticas inciden sobre las mismas. Esta investigación se postula como una investigación didáctica naturalista (Sadovsky y Lerner 2006) basada en un estudio de casos múltiples (Stake 1995; Maxwell 1996; Creswell 2007). En este sentido, los casos estudiados, una clase introductoria de *Biología* perteneciente Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires y una clase introductoria de *Letras* correspondiente al primer año de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, se eligieron precisamente porque sus docentes incorporan la argumentación y la escritura en sus actividades cotidianas de aula. De este modo, contamos con lo que Patton (2002) denomina *muestreo intencional*, es decir, con casos que ilustran algunos puntos que consideramos relevantes (y cruciales) para pensar la argumentación y la escritura en las aulas de ciencias de las universidades argentinas.

Por otra parte, desde un enfoque cualitativo e interactivo (Maxwell 1996), las técnicas de construcción del campo empleadas en la investigación que enmarca este trabajo, comprendieron, durante un semestre de 2012, recolección de documentos áulicos (parciales, trabajos prácticos, apuntes, etc.), entrevistas semiestructuradas a alumnos y docentes y observación participante. En esta ocasión, recurrimos

ISBN 978-987-4019-61-5

sólo a los registros de observaciones de clases y a los puntos de vista de los alumnos relevados mediante entrevistas semiestructuradas realizadas de forma individual, con una duración promedio de 15 a 20 minutos cada una. Para el análisis de las entrevistas se utilizó la *codificación* y la *contextualización* (Maxwell y Miller 2008). Así, hasta el momento, se identificaron algunos temas y categorías que pudimos triangular (Maxwell 1996), ventajosamente, con los registros de las observaciones participantes y con la bibliografía y los antecedentes relevados.

3. Argumentar, escribir y aprender en las disciplinas: dos iniciativas pedagógicas complementarias

En este apartado, resumimos brevemente las iniciativas pedagógicas de los dos casos estudiados. En el *caso Letras*, contamos con un curso en el que escritura y argumentación son, al mismo tiempo, contenidos y herramientas epistémicas para aprenderlos. En el *caso Biología*, en cambio, el foco está puesto en el aprendizaje de los contenidos mediado por las prácticas de escritura y argumentación. Aclarar esto implica marcar una divergencia crucial desde el principio. En ambos casos, las prácticas de argumentación escrita se entrelazan con la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos disciplinares, pero, en el *caso Letras* particularmente, dichas prácticas se retoman también como contenidos y objetos de reflexión en sí mismas.

3. 1. El caso de Letras

El *caso Letras* se refiere aquí al trabajo que, desde 2005, se realiza en la asignatura *Taller de Comprensión y Producción Textual* (en adelante *Taller*), perteneciente al primer año de la Carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Padilla (2012) señala que este *Taller* se planteó como un espacio de alfabetización académica destinado a los alumnos de primer año de la carrera de Letras en el que se "prioriza el desarrollo de habilidades argumentativas como base indispensable para el dominio de habilidades académicas" (Padilla 2012: 34).

En tal sentido, se plantea como requisito para acreditar la materia la elaboración escrita de una ponencia grupal, entendida como comunicación de los resultados de una primera experiencia de investigación sobre géneros discursivos, que luego se socializa en unas jornadas académicas.

El cursado de esta asignatura es anual y obligatorio. El primer cuatrimestre, se organiza alrededor del aprendizaje de los distintos modelos de comprensión y producción textual y del acercamiento a las diversas teorías de la argumentación. Todos los alumnos asisten semanalmente a dos clases: una teórica, común para todos los alumnos de la materia, y una práctica organizada en comisiones de hasta 20 personas. Durante el primer cuatrimestre, los alumnos elaboran trabajos prácticos individuales y grupales sobre cuestiones teóricas y prácticas y rinden dos exámenes parciales teórico-prácticos.

En el segundo cuatrimestre, en cambio, la dinámica de las clases cambia. Los alumnos, que desde el principio del cursado conocen los requisitos de aprobación de la materia, se ven puestos en la instancia de llevar a cabo, por primera vez, un proceso de investigación y de producir un texto en el que den cuenta de sus propios hallazgos. Este trabajo no lo realizan solos: las ponencias son grupales y cada grupo cuenta con un tutor que los guía y ayuda durante todo el trayecto. El año concluye con la presentación de estos trabajos en unas Jornadas de Estudiantes de Letras, abiertas a todos los miembros de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Los estudiantes, entonces, escriben con objetivos auténticos y finalidades concretas.

Carlino (2013) sostiene que buena parte de los talleres en el entorno argentino suele "hacer *practicar"* a los alumnos a través de ejercicios, lo cual difiere de enseñar a *participar en una práctica social*. Así, distingue tres tipos de talleres: los cursos remediales (aquellos que instruyen sobre propiedades básicas de la escritura: ortografía, gramática), los que analizan y ejercitan aspectos discursivos para ser transferidos a las materias restantes, y los que ayudan a ejercer acciones sociales contextualizadas. Tanto el primero como el segundo tipo contrastan con el tercero porque abordan atributos parciales del lenguaje propedéuticamente, es decir, como preparatorios del futuro uso completo y situado. El tercer tipo preserva la práctica integral y su sentido en el presente y, si bien propone

ISBN 978-987-4019-61-5

reflexionar sobre cuestiones normativas y discursivas focalizadas, lo hace en función de su utilidad para consolidar el aprendizaje de las prácticas que ayuda a desarrollar, y no anteponiéndolo a estas.

Como ejemplo de este tercer tipo, puede mencionarse el *Taller de comprensión y producción textual* que acompaña a alumnos de Letras de la UNT a escribir y exponer una ponencia (Padilla, Douglas & Lopez 2011). En este *Taller*, a diferencia del enfoque de habilidades, función y forma aparecen indisociadas, tanto como uso y reflexión sobre el lenguaje. En vez de "practicar" técnicas, se apuntala un proceso de enculturación académica.

3. 2. El caso de Biología

El curso de Biología que constituye nuestro caso de estudio pertenece al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Este curso de Biología (cuatrimestral), con 6 horas de clase semanales, está destinado a estudiantes que, aunque planean continuar distintas carreras, necesitan conocimientos más bien elementales de las ciencias biológicas. Carlino (2012) y De Micheli e Iglesia (2012) señalan que el mismo provee una ilustración poco usual de un modelo de escritura entrelazado en un curso de Biología. En ese caso, los docentes no sólo asignan temas a partir de los que los estudiantes deben establecer relaciones con los contenidos disciplinares, sino que también invierten tiempo de clase para planear o revisar colectivamente los textos producidos por los alumnos. Además, cada uno de estos ensayos planificados recibe devoluciones escritas, sin notas. Las notas se reservan específicamente para los exámenes. En efecto, se brindan a los estudiantes muchas oportunidades de practicar y recibir devoluciones sobre el tipo de escritura que luego se requerirá en los parciales (por ejemplo, explicar situaciones prácticas relacionando conceptos clave). Así, los alumnos tienen la posibilidad de estudiar Biología y de ejercitar las prácticas de argumentación escrita con el apoyo de sus docentes, quienes los acompañan con devoluciones orales y escritas durante todo el cursado.

Carlino (2012) subraya que experiencias como esta promueven las interacciones entre docentes y alumnos y entre pares, constituyendo un ejemplo de lo que Dysthe (1996) denomina estrategias de enseñanza dialógicas. Más aún, en este modelo entrelazado, las consignas escritas no sólo ayudan a los estudiantes a aprender los contenidos disciplinares y a desarrollar las prácticas de lectura y escritura específicas del área de la Biología, sino que también evitan que la clase se concentre en el docente y alientan a los estudiantes a tener un rol más activo en sus propios procesos de aprendizaje. En cierta medida, estas prácticas de argumentación escrita debilitan las clases monológicas, en las que el docente se erige como única voz legítima, y abren camino al diálogo y a la construcción conjunta de saberes (Duschl y Osborne 2002).

En lo que respecta a la inclusión de la argumentación en el aula de ciencias, según Cavagnetto (2010), el objetivo de la alfabetización científica ha conducido a un constante incremento en las intervenciones basadas en la argumentación en el contexto de la educación científica. Por ello, mediante una revisión bibliográfica, este autor examina cómo las intervenciones argumentativas promueven la alfabetización científica y, a su vez, determina los patrones estructurales de varias intervenciones argumentativas teniendo en cuenta los siguientes criterios: (a) la naturaleza de la actividad argumentativa; (b) el énfasis en la actividad argumentativa; y (c) los aspectos de la ciencia incluidos en la actividad argumentativa. Así, Cavagnetto (2010) determina tres patrones de intervención, a partir de los criterios anteriores: (1) intervenciones orientadas a la inmersión; (2) intervenciones enfocadas en la estructura de los argumentos; (3) intervenciones científico y socialmente basadas que enfatizan las interacciones entre ciencia y sociedad. Las intervenciones orientadas hacia la *inmersión* utilizan la argumentación como un componente integrado en las actividades y tareas de los estudiantes. Las intervenciones enfocadas en la *estructura de los argumentos* enseñan la estructura del argumento separada de las consignas y tareas específicas y piden a los alumnos que las apliquen a lo largo de varias actividades. Las intervenciones *científico* y *socialmente basadas* usan temas sociocientíficos para contextualizar y proveer propósitos y objetivos a los argumentos. Cavagnetto (2010) concluye así que el reconocimiento de estas orientaciones puede servir para refinar la comprensión de las intervenciones argumentativas, particularmente en relación con la persecución de la alfabetización científica. En nuestro caso de estudio, la intervención de los docentes de Biología puede caracterizarse como una intervención orientada a la inmersión

ISBN 978-987-4019-61-5

en la que se trabajan temas sociocientíficos y se enfatizan las relaciones entre ciencia y sociedad. Señalar esto no es menor: es esta preocupación sociocientífica de vincular ciencia y sociedad la que impone la necesidad de argumentar y escribir en Biología con propósitos concretos y objetivos definidos.

3. Puntos de vista de alumnos sobre estas dos perspectivas complementarias

Los alumnos reconocen estas dos perspectivas o iniciativas pedagógicas complementarias en las que se trabaja con la escritura y la argumentación como herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares. En efecto, a partir del análisis de las entrevistas a alumnos, podemos reconstruir una serie de condiciones que, desde sus puntos de vista, los ayudan a aprender escribiendo y argumentando.

Tabla 1. Condiciones didácticas que, desde las perspectivas de los alumnos, permiten aprender escribiendo y argumentando en la universidad

	CONDICIONES DICÁCTICAS	
	LETRAS	BIOLOGÍA
λ	Tareas de escritura con consignas centradas en la construcción y justificación de un punto de vista personal sobre un tema.	Tareas de escritura con consignas de justificación y relación.
φ	Intervenciones orientadas a la (meta) reflexión sobre los géneros discursivos y las propias prácticas de escritura y argumentación.	Intervenciones orientadas a la mayéutica constante (durante las clases y en las devoluciones escritas).
π	Explicaciones clínicas (a la par del alumno) de carácter presencial, virtual y sostenido a lo largo de todo el cursado de la asignatura.	Explicaciones clínicas (a la par del alumno) y gráficas (uso de maquetas, modelos, pizarras magnéticas y abundante uso de analogías).
δ	Participación y uso de los conceptos.	
α	Devoluciones a tiempo (frecuentes y antes de los exámenes).	

La **condición** λ[2]parece ser, de algún modo, fundamental a la hora de pensar cómo introducir y repensar los potenciales epistémicos de las prácticas de argumentación escrita en las aulas universitarias. En efecto, los alumnos reconocen que las *tareas de escritura con consignas centradas en la construcción y justificación de un punto de vista personal sobre un tema*, en el caso Letras, y las *tareas de escritura con consignas de justificación y relación*, en el caso Biología, los ayudan a aprender.

En el caso Biología, por ejemplo, la mayoría de los alumnos entrevistados declara que las actividades de escritura, con consignas de justificación y relación de contenidos, les sirven para aprender a estudiar y a pensar en Biología. Lucila[3], por ejemplo, sostiene:

> **Lucila:** Escribir en esta materia sí que es diferente, porque tenés que integrar todo, relacionar todos los conceptos. O sea, ya no es algo repetitivo como una respuesta de memoria para cada pregunta, sino que es toda una integración de contenidos, por decirlo así. Todo tiene un propósito. Es como que uno entiende que tiene que explicar un porqué porque hay un porqué para hacerlo, no sólo porque te lo piden para comprobar si sabes o no, ¿me explico? (...) Tenés que tener en cuenta todo eso cuando escribís acá: por qué escribís, para quién y qué. [Estudiante de Biología].

2. Las letras griegas λ, φ, π, δ, α utilizadas sin orden alfabético apuntan a marcar que las condiciones enlistadas no pueden ordenarse jerárquicamente. Más bien, conviene puntualizar que, a fin de que las prácticas de argumentación escrita resulten potencialmente epistémicas, todas estas condiciones deben presentarse en igual medida, de forma interdependiente.
3. Por cuestiones de ética y privacidad, no utilizamos los verdaderos nombres de los alumnos. Todos los nombres que figuran en este trabajo corresponden a seudónimos.

ISBN 978-987-4019-61-5

En ambos casos (Letras y Biología), estas tareas de escritura con consignas de justificación, relación y construcción de un punto de vista personal sobre un tema están, entonces, modelas por preocupaciones retóricas acerca de para qué, por qué y para quién se escribe lo que se escribe. Los estudiantes reflexionan sobre la organización de su actividad y sus metas comunicativas (Bazerman 1981, 1988), mientras aprenden los contenidos disciplinares (Britton 1975, Chinn y Hilgers 2000, Emig 1977, MacDonald & Cooper 1992, Prain & Hand 1999, Rivard & Straw 2000, entre otros). En el caso Letras, esta organización y estas metas comunicativas se tornan incluso más relevantes, ya que los alumnos se encuentran en una situación en la que no sólo deben trabajar con los contenidos que están aprendiendo sino también intentar llevar a buen puerto una investigación en la que ellos mismos puedan decir algo novedoso sobre un tema. Se trata, entonces, de articular y relacionar lo que se está aprendiendo, de ejercitar un modo de pensar distinto, menos parecido al del estudiante secundario y más parecido al del estudiante universitario de determinadas disciplinas. De acuerdo con sus propias perspectivas, estas tareas permiten a los alumnos sacar provecho de las potencialidades epistémicas de la escritura y la argumentación (Carlino 2005, 2012; Leitão 2000).

La **condición** φ exige marcar ciertas diferencias entre los dos casos. Ambas condiciones se relacionan con el tipo de intervenciones que efectúan los docentes. En el caso Letras, contamos con *intervenciones orientadas hacia la (meta)reflexión sobre los géneros discursivos y las propias prácticas de escritura y argumentación*. Uno de los alumnos, Tomás, apunta claramente a la potencialidad epistémica que las prácticas de argumentación escrita adquieren cuando se ejercen a partir de este tipo de intervenciones:

> **Tomás:** Anteriormente producía textos sumamente justificativos en los que exponía mis conocimientos o pensamientos únicamente. Con la realización de la ponencia me siento capaz de evaluar diferentes posiciones con mente abierta e incluirlas en mis producciones; es decir, observo que mi escritura era antes un perfil "buzo" de escritura intensiva, ahora sondeo escritos previos, organizo, planifico mis objetivos, reviso nuevamente y corrijo lo pertinente. Sin el aprendizaje de los modelos de comprensión y producción quizás mis escritos no hubieran evolucionado. [Estudiante de Letras].

En el caso Biología, por otra parte, nos encontramos con *intervenciones orientadas a la mayéutica constante (durante las clases y en las devoluciones escritas)*. Los alumnos reconocen que esta condición los ayuda a aprender:

> **Carolina:** Por ahí está bueno el tema de los cuadros. La clase pasada que hicieron un cuadro gigante relacionando varias cosas, y que siempre nos preguntan mucho a nosotros si tenemos preguntas. Y como que cada pregunta que uno hace no te la responden puntual, sino que te responden con otra pregunta o te contextualizan tu pregunta en un caso concreto, en un ejemplo. [Estudiante de Biología].

La mayéutica, entendida como la técnica que consiste en interrogar a una persona para hacer que llegue al conocimiento a través de sus propias conclusiones y no a través de un mero conocimiento aprendido y preconceptualizado, parece ser clave en este curso de Biología a la hora de aprender los contenidos y las lógicas disciplinares. Como dijimos, en este curso, en el que se lleva a cabo una intervención basada tanto en la inmersión como en la reflexión de temas sociocientíficos (Cavagnetto 2010) y se utilizan la argumentación y la escritura como componentes integrados en las actividades y tareas de los estudiantes, la mayéutica es constante. Los docentes devuelven, incluso en el sentido brousseauniano del término, el problema a los alumnos y los enfrentan a sus propias preguntas. Los profesores, en una primera instancia, no "institucionalizan" (Brousseau 2007), sino que regulan y guían a los estudiantes, mediante preguntas de fundamentación, para que ellos mismos piensen y elaboren las respuestas a sus propias preguntas. En este sentido, la contextualización y la provisión de propósitos y objetivos a los argumentos no sólo posibilitan a los alumnos asumir, reflexionar y problematizar sus dudas y certezas, sino también llegar al conocimiento biológico a través de sus propias conclusiones.

La **condición** π puede formularse, en el caso Letras, como *explicaciones clínicas (a la par del alumno) de carácter presencial, virtual y sostenido a lo largo de todo el cursado de la asignatura* y, en el caso

ISBN 978-987-4019-61-5

Biología, como *explicaciones clínicas (a la par del alumno) y gráficas (uso de maquetas, modelos, pizarras magnéticas y abundante uso de analogías)*. En ambos casos, el *quid* de la cuestión está puesto en el acompañamiento de los docentes y en el tipo y la calidad de las intervenciones que ellos efectúan a la hora de explicar, exponer, trabajar y evaluar los contenidos enseñados y aprendidos.

En el caso Biología, los alumnos valoran positivamente las explicaciones personalizadas de sus profesores durante la clase. Aprecian, asimismo, que éstas sean frecuentes, orales y escritas. Una alumna, Lucila, consultada sobre por qué consideraba que había obtenido buena nota en uno de los exámenes, responde:

> **Lucila:** Creo que, bueno, primero porque estudié, pero el seguimiento que te hacen ellas [las docentes] tanto en las actividades como el hecho de entregar todo el tiempo los textos, la clase es como que está siempre orientada, guiada por el docente, pero para nosotros, eso me gusta. [Estudiante de Biología].

Por su parte, además de estas explicaciones clínicas (a la par del alumno), otro rasgo de las clases positivamente valorado por los estudiantes es el uso de gráficos, maquetas, modelos, pizarras magnéticas y analogías.

> **Tamara:** Creo que, aparte de escribir, los cuadros que ellas hacen en el pizarrón es como que me es muy gráfico al momento de estudiar. Mirando el cuadro es como que sola puedo desarrollar qué es cada cosa, por qué se relacionan entre sí. Me sirven como esquemas los cuadros que ellas presentan. Y después me es útil lo que hacen con las maquetas y pizarras, no sé cómo llamarlas, porque es más visual, algo que por ahí no es tan fácil de graficar mentalmente, qué pasa con el nucleótido en la célula, por ejemplo. Uno lo ve como algo más concreto, menos abstracto. Aparte siempre todo aplicado en casos de la vida cotidiana. [Estudiante de Biología].

Concretizar lo que de otro modo resultaría imposible observar parece ser la piedra angular de las intervenciones docentes de este curso. Los alumnos valoran el esfuerzo de sus profesores en relación con este punto. No es baladí que este tema sea recurrente en todas las entrevistas que efectuamos.

En el caso Letras, los alumnos también valoran positivamente las intervenciones y las tutorías de sus docentes:

> **Gabriela:** Estoy muy contenta por este espacio brindado y el tiempo que nos dedicaron, al igual que por las correcciones recibidas, las cuales marcaron y nos guiaron por un buen camino. [Estudiante de Letras].

> **Solana:** Debo destacar la posibilidad de aprender a realizar una investigación y la posibilidad de exponerla; todo esto enmarcado en una tutoría excelentemente llevada a cabo. [Estudiante de Letras].

Esta condición de acompañamiento sostenido resulta fundamental, sobre todo en las asignaturas de primer año, ya que facilita a los alumnos el ingreso a una cultura disciplinar y académica que, hasta entonces, desconocían.

En ambos casos (Letras y Biología), la **condición** δ puede explicitarse como *participación y uso de los conceptos*. Bisault (2008) señala que, en las clases de ciencia –él trabaja en las ciencias naturales, pero nosotros extendemos sus postulados también a las humanidades-, no se trata de pensar cómo se materializan las características del pensamiento científico, sino de analizar y ejercer las prácticas en referencia a las prácticas sociales de los investigadores, de los verdaderos productores de conocimiento científico. En la misma línea, Rebière, Schneeberger y Jaubert (2008) también consideran ventajoso efectuar el paralelismo entre las actividades de los científicos profesionales y aquellas desplegadas dentro de la clase.

Efectivamente, este énfasis en el uso y la apropiación de los conceptos se erige como uno de los pilares fundamentales de las propuestas tanto del caso Biología como del caso Letras. Y así lo perciben los estudiantes:

ISBN 978-987-4019-61-5

Natalia: Es la clave hacer los textos porque es donde entendés vos si al tema lo tenés sabido. Si podés usar los conceptos y explicar los procesos es porque los sabés. [Estudiante de Biología].

Laura: Durante el cursado de la materia, teórico-práctico; aprendí muchas cosas. Los primeros días no sabía qué era una ponencia o texto científico. Pero creo que con la práctica se me han aclarado las ideas, aunque falta pulirlas y mayor empeño de mi parte. [Estudiante de Letras].

Otro alumno indaga en los propósitos subyacentes a este uso y apropiación de los conceptos:

Javier: Biología es distinto, porque escribís en los textos y en los parciales con un propósito. Nunca hay que vomitar lo que estudiaste. Es como que te dan siempre un caso práctico, algo de la vida común, y a partir de ahí tenés que pensar lo que estudiaste. No te sirve memorizar, ¡para nada! Porque si no lo sabés aplicar o pensar en ese caso que te dan, fuiste. A mí me parece re interesante. Por ejemplo, ahora con digestión yo entiendo todo lo que pasa cuando como y eso está re bueno. Yo lo puedo explicar, ¿viste? Además, yo voy a estudiar veterinaria y todo esto me sirve muchísimo, porque te hace entender que todos los seres vivos tenemos puntos en común y otros que no y te dan (sic) las herramientas para explicar eso. [Estudiante de Biología].

En relación con este uso y apropiación de los conceptos, cobra relevancia la noción de *prácticas epistémicas* de Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante (2008). Siguiendo a Kelly y Duschl (2002), ellos entienden las prácticas epistémicas como un conjunto de actividades asociadas con la producción, la comunicación y la evaluación del saber. En este sentido, por ejemplo, los alumnos de Biología y de Letras, mediante estas prácticas de escritura y de argumentación, deben no sólo producir saberes a partir de casos concretos (Biología) y de temas a investigar (Letras), sino también ejercer la práctica epistémica de articular el saber propio con el ajeno. En este uso y apropiación de los conceptos por medio de las prácticas de escritura reside el reconocimiento de la dimensión epistémica de la argumentación, en el sentido en que la entiende Leitão (2000), como la confrontación con el saber de otros que obliga a revisar los propios saberes.

Además, esta participación y este uso de los conceptos, como lo señala Kuhn (1991), se adquieren sólo mediante la práctica. En efecto, la escritura y la argumentación permiten aprender contenidos en la medida en la que se los discuta explícitamente, a través de la previsión de actividades y apoyos constantes. En los casos estudiados, los docentes apuntalan los rasgos esenciales para desarrollar el pensamiento científico de los estudiantes: coordinar múltiples influencias causales, entender posturas epistemológicas y desarrollar la capacidad de comprometerse argumentativamente (Kuhn, Iordanau, Pease y Wirkala 2008).

Finalmente, formulamos la **condición** α como *devoluciones a tiempo (frecuentes y antes de los exámenes)*. Varios alumnos refieren las "devoluciones a tiempo" como un criterio fundamental a la hora de pensar y aprender en Letras y en Biología. Por ejemplo, Tamara, una alumna de Biología, refiere:

Entrevistador: A vos te ha ido muy bien en el parcial, ¿por qué crees que fue así?

Tamara: Sí, me saqué un 10, no lo puedo creer todavía [Risas]. Creo que me fue bien porque básicamente sigo las clases día a día, la continuidad, entrego las actividades por escrito, que eso me resolvió, por ejemplo, cuando tuve en el parcial las actividades que son escritas similares a las que hacemos acá. Es como que ya te sale como automático, como que ya tenés la estructura en la cabeza y sale. Sale relacionar los conceptos. Creo que eso es producto de haber ejercitado esa estructura, esa forma de pensar, cuando entrego por escrito. Otra cosa importante es que las profesoras te devuelven a tiempo los trabajos, la misma clase o la clase siguiente, y eso te ayuda a pensar clase a clase cómo vas incorporando los temas, qué hiciste mal y qué bien. Te guían. Bueno, creo que es eso, la constancia, básicamente. La constancia, sobre todo. [Estudiante de Biología].

Buty y Plantin (2008) aseguran que la argumentación y la escritura, arrojadas en el aula porque sí, no conllevan ninguna potencialidad epistémica. Argumentar y escribir sólo ayudan a aprender cuando se alcanzan ciertas condiciones de aula que propician el trabajo sostenido con las mismas.

ISBN 978-987-4019-61-5

Las devoluciones a tiempo constituyen una de esas condiciones, puesto que permiten a los alumnos tanto de Letras como de Biología corroborar las hipótesis elaboradas durante el estudio de los temas, incorporar las sugerencias de sus docentes en posteriores escritos, corregir errores conceptuales, repensar jerarquías y causalidades *en* y *entre* procesos, etc. Sin embargo, lo más importante en este punto, quizás, es que estas devoluciones precisamente ayudan a los alumnos porque están hechas "a tiempo", antes de los exámenes, y no después, cuando -para los alumnos- ya llegarían demasiado tarde.

Por último, sostienen Buty y Plantin (2008), para argumentar legítimamente, de manera autónoma y no manipulada, los alumnos necesitan conocimientos suficientes, tanto conceptuales como prácticos, al mismo tiempo que métodos argumentativos. El problema es que lleva tiempo adquirir dichos conocimientos y métodos. Al respecto, consideramos que el trabajo de devolución a tiempo que realizan los profesores de nuestros casos de estudio comprende la complejidad de este proceso de aprendizaje e intenta abordarla. Y eso se refleja en los puntos de vista de los alumnos. Estas devoluciones escritas y orales, frecuentes y tempranas (antes de los parciales y/o finales) posibilitan, desde la perspectiva de los alumnos, el diálogo entre docentes-alumnos y entre pares, el intercambio de puntos de vista y la co-construcción de conocimientos en el aula.

5. Consideraciones finales

Este trabajo pretendió describir, desde la mirada de los alumnos, dos perspectivas complementarias sobre cómo se trabajan y se integran las prácticas de argumentación escrita para aprender en las aulas universitarias. Hemos esbozado así dos iniciativas pedagógicas que entrelazan, de distinto modo, escritura, argumentación y contenidos disciplinares en sus quehaceres cotidianos de aula. En ambos casos, se enfatiza la importancia de escribir y argumentar para aprender.

Las miradas o puntos de vista de los estudiantes, por su parte, ayudan a delinear estas dos perspectivas o propuestas didácticas complementarias, puesto que proveen una aproximación a las intervenciones que los propios alumnos valoran positivamente y que declaran considerar útiles a la hora de aprender y de adentrarse en sus respectivas culturas académicas. Esta ponencia, en resumen, intenta comenzar a pensar, a partir de dos casos concretos, los modos en los que escritura y argumentación pueden entrelazarse con los contenidos y las lógicas disciplinares y, al mismo tiempo, transformarse en objeto de enseñanza y en herramientas epistémicas para aprender dentro de las aulas universitarias.

Referencias bibliográficas

» Bazerman, C. (1981). "What written knowledge does: three examples of academic discourse". *Philosophy of the Social Sciences*, *11*(3), 361–388.

» Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wis: University of Wisconsin Press.

» Bisault, J. (2008). "Constituer une communauté scientifique scolaire pour favoriser l'argumentation entre élèves". En C. Buty y C. Plantin (Eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 153–192). Lyon: Institute National de Recherche Pédagogique.

» Britton, J. N. (1975). *The development of writing abilities*. London: Macmillan.

» Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

» Buty, C. & C. Plantin. (2008). „Variété des modes de validation des arguments en classe de sciences". En C. Buty y C. Plantin (Eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* . Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique. 235–280.

» Carlino, P. (2013). „Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa,*18 (57), 355-381.

» Carlino, P. (2012). "Who Takes Care of Writing in Latin America and Spanish Universities?" En C. Thaiss, G. Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams y Aparna Sinha (Eds), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson, S.C: Parlor Press. 485–498.

» Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad : una introducción a la alfabetización académica*.

ISBN 978-987-4019-61-5

Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
» Cavagnetto, A. (2010). „Interventions in K -12 Science Contexts Argument to Foster Scientific Literacy: A Review of Argument“. *Review of Educational Research*, *80*, 336–357.
» Chinn, P. & L. Hilgers. (2000). “From corrector to collaborator: the range of instructor roles in writing-based natural and applied science classes”. *Journal of Research in Science Teaching*, *37*, 3–25.
» Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.
» De Micheli, A. & P. Iglesia, P. (2012). “Writing To Learn Biology in the Framework of a Didactic Curricular Change in the First Year Program at an Argentine University”. En C. Thaiss, G. Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams y Aparna Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 35–42). Anderson, S.C: Parlor Press.
» Duschl, R. & J. Osborne. (2002). “Argumentation and Discourse Processes in Science Education”. *Studies in Science Education*, *38*, 39–72.
» Dysthe, O. (1996). “The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse”. *Written Communication*, *13*(3), 385–425.
» Emig, J. (1977). “Writing as a mode of learning”. *College Composition and Communication*, *28*, 122–128.
» Jimenez-Aleixandre, P. & J. Diaz de Bustamante. (2008). “Construction, évaluation y justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistemiques”. En C. Buty y C. Plantin (Eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l’apprentissage* (pp. 43–74). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
» Kelly, G. & R. Duschl. (2002). “Toward a Research Agenda for Epistemological Studies in Science Education”. Conferencia presentada en el encuentro anual NARST, New Orleans, L.A.
» Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
» Kuhn, D., K. Iordanau, M. Pease & C. Wirkala. (2008). “Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking”. *Cognitive Development*, *23*, 435–451.
» Leitão, S. (2000). “The Potential of Argument in Knowledge Building”. *Human Development*, *6*, 332–360.
» MacDonald, S. & C. Cooper. (1992). “Contributions of academic and dialogic journal to writing about literature”. En A. Herrington y C. Moran (Eds.), *Writing, teaching and learning in the disciplines*. New York: MLA. 137–155.
» Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
» Maxwell, J. A. & B. Miller. (2008). “Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis”. En P. Leavy y S. Hesse Biber (Eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 461-477). New York: Guildford Press.
» Padilla, C. (2012). „Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales“. *Magis*, *5*(10), 31–57.
» Padilla, C., S. Douglas & E. Lopez. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.
» Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
» Prain, V. & Hand, B. (1999). “Students’ perceptions of writing for learning in secondary school science”. *Science Education*, *83*, 151–162.
» Rebiere, M., P. Schneeberger, & M. Jaubert. (2008). “Changer de position énonciative pour construire des objets de savoirs en sciences: le rôle de l’argumentation”. En C. Buty y C. Plantin (Eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l’apprentissage* (pp. 281–330). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
» Rivard, L. & S. Straw. (2000). “The effect of talk and writing on learning science: an exploratory study”. *Science Education*, *84*, 566–593.
» Sadovsky, P., & D. Lerner. (2006). *Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires: transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva*. Buenos Aires Ciudad. Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/inv_conluidas/cambio_esc_primaria.pdf
» Snow, C. & S. Collini. (2012[1959]). *The two cultures*. New York: Cambridge University Press.
» Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
» Toulmin, S. (2003[2001]). *Return to reason*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

ISBN 978-987-4019-61-5

FACEBOOK: EL LIBRO DE LA IMAGEN

NUDELMAN, Martina / Universidad de Buenos Aires

PLASTANI, Carla / Universidad de Buenos Aires

Área: Análisis del Discurso, Sociolingüística

» *Palabras clave: multimodalidad, imagen (face), cortesía, estrategias*

Resumen

El presente trabajo, que forma parte de un proyecto de investigación mayor –UBACYT *Multimodalidad y estrategias discursivas: el caso de las redes sociales en Internet (Facebook y Twitter)*–, se enmarca en la denominada perspectiva multimodal, es decir,un enfoque que cuestiona la hegemonía del lenguaje verbal como el único y preponderante modo de producir lenguaje y sostiene, en cambio, su interconexión permanente con otros recursos semióticos que también tienen potencial de significado (la imagen, los gestos, la música, etc.).

Esta investigación, puntualmente, toma como marco teórico los trabajos sobre la imagen (*face*) de Erving Goffman y el modelo de cortesía de Penélope Brown y Stephen Levinson. Mientras que el primero plantea que el mantenimiento de la imagen es una condición de la interacción y no su objetivo (Goffman 1967: 12), el presente análisis pretende poner a prueba la hipótesis de que, en Facebook, la mayor parte de los *posteos* tienen, ya no como un medio sino como un fin en sí mismo, la construcción de la propia imagen lingüística mediante una serie de estrategias. Cabe destacar que se entiende por *posteo* tanto los "estados" (respuestas a la pregunta "¿qué estás pensando?", formulada por el soporte) como la carga de videos o imágenes.

Entre los objetivos principales se encuentran: 1) dar cuenta de qué estrategias lingüísticas se utilizan para construir la imagen propia y para mantener la de los demás; 2) examinar cómo funciona dicha construcción en un soporte donde el contacto entre usuario e interlocutores no es inmediato; 3) extender el análisis de Goffman y Brown y Levinson a una red social, y 4) analizar el motivo por el cual ciertas opciones lingüísticas son propias de un "estado" de Facebook (la tipicidad, el género propio).

El corpus seleccionado –cuyo análisis seguirá los lineamientos generales de la lingüística sistémico-funcional– está conformado por textos (los *posteos* con sus respectivas respuestas) de ocho usuarios privados de Facebook (diez de cada uno de ellos); se optó por elegir usuarios de distintas edades (adolescentes, jóvenes y adultos) a fin de analizar las diferencias que esta variable podría acarrear.

1. Introducción

El presente trabajo, que forma parte de un proyecto de investigación mayor –UBACYT *Multimodalidad y estrategias discursivas: el caso de las redes sociales en Internet (Facebook y Twitter)*–, enmarcado en la denominada perspectiva multimodal, intenta poner a prueba la hipótesis de que, en Facebook, la mayor parte de los comentarios o "posteos" tienen, ya no como un medio sino como un fin en sí mismo, la construcción de la propia imagen lingüística. Para ello, se analizarán las estrategias que los hablantes/usuarios de Facebook utilizan durante el proceso de construcción de su propia imagen, a la vez que preservan la imagen de los demás.

ISBN 978-987-4019-61-5

2. Hipótesis

Tal como adelantamos más arriba, la hipótesis que se pretende probar es que la construcción de la imagen (*face*) es un fin en sí mismo y no un medio para alcanzar otros fines posibles.

En la gran mayoría de los comentario de Facebook, el hablante busca construir una imagen de sí mismo que reivindique supuestos, marcas identificadoras de grupo, gustos (música, cine, arte, etc.), puntos de vista e ideologías que pueda compartir con los potenciales lectores del mensaje. Además, no se defiende cualquier punto de vista, sino aquel que se piensa va a tener más acuerdos, de modo tal que un gran número de destinatarios responda ese comentario.

El objetivo de los comentarios de Facebook es, entonces, la construcción de una imagen social, una imagen delineada en función de ciertos parámetros sociales.

3. Objetivos

Los principales objetivos del presente trabajo se pueden resumir en los siguientes: 1) dar cuenta de qué estrategias lingüísticas se utilizan para construir la imagen propia y para mantener la de los demás, siguiendo fundamentalmente las teorías de Erving Goffman, Penélope Brown y Stephen Levinson; 2) examinar cómo funciona dicha construcción en un soporte donde el contacto entre usuario e interlocutores no es inmediato; 3) extender el análisis de Goffman y Brown y Levinson a una red social.

4. Marco teórico

Como dijimos anteriormente, este trabajo se enmarca dentro de la perspectiva multimodal y toma como herramientas para el análisis los trabajos sobre la imagen (*face*) de Erving Goffman y el modelo de cortesía de Penélope Brown y Stephen Levinson.

La multimodalidad es un enfoque semiótico-discursivo que parte de la idea de que los modos se encuentran constantemente interrelacionados. De acuerdo con esta perspectiva, el modo es un recurso semiótico conformado social y culturalmente para crear significado; la escritura, la imagen, la música, los gestos, los videos, todo aquello que en una cultura se utiliza para crear significado es un modo semiótico, cada uno de los cuales supone un potencial de significado diferente, en función de sus características históricas, sociales y culturales específicas. La interacción de los distintos modos es parte del proceso de construcción del significado; más aún, este proceso se lleva a cabo por medio de una codependencia de los diferentes modos existentes (semiótica multimodal).

Así, esta perspectiva teórica se distancia de los estudios semiótico-semiológicos tradicionales en el sentido de que ya no habría una hegemonía o preponderancia del lenguaje verbal como el único capaz de producir significado, sino que este se realiza e interpreta a partir de múltiples modos interconectados que tienen la misma potencialidad semiótica, sin la primacía de un modo por sobre los demás.

En lo que respecta a las herramientas teóricas para llevar a cabo el análisis, es fundamental el concepto de *face* desarrollado por Goffman, según el cual todo hablante posee una imagen de sí mismo, construida de acuerdo con ciertos parámetros de aprobación de la sociedad; se presenta entonces como una suerte de objeto respecto del cual el sujeto experimenta diversas emociones puesto que puede perderse, mantenerse o realzarse según cada caso particular. Siguiendo las palabras del propio Goffman: "A person tends to experience an immediate emotional response to the face which a contact with others allows him; he cathects his face; his 'feelings' become attached to it" (Goffman 1967: 6). Esta *face* debe definirse en relación con el concepto de *line* o línea, es decir, un patrón de actos verbales y no verbales que el hablante lleva a cabo, "actúa", de acuerdo con su noción de la situación comunicativa y los sujetos que participan en ella, incluido él mismo. Dicho de otro modo, el hablante elegirá una determinada forma de hablar, de moverse, de actuar según cada interacción social en la que se vea involucrado. En este sentido, la imagen es el valor social que una persona reclama para sí misma a partir de esas "líneas" que actúa en una interacción; es la imagen de uno mismo delineada de

ISBN 978-987-4019-61-5

acuerdo con los parámetros de aprobación social. Así, los hablantes elegirán y se comprometerán con una imagen o *face* que crean será aprobada por todos los participantes en una determinada situación comunicativa. Cada uno de ellos es consciente del hecho de que la propia imagen, si bien se trata de un objeto personal preciado y en el que reside el centro de su seguridad y su placer en tanto hablante, es en verdad un préstamo social que debe ser mantenido y que será devuelto si no se cumplen ciertos requisitos. Es por eso que la preocupación por mantener la imagen en el transcurso de una actividad se debe realizar considerando también el lugar del sujeto hablante dentro del mundo social, más allá de la actividad concreta. A su vez, cada usuario sabe que no solo debe mantener la propia imagen, sino también debe considerarse en relación con la de los otros. Esta cooperación se basa en la vulnerabilidad de las mutuas imágenes y constituye una característica básica de toda interacción.

Ahora bien, Goffman plantea en *Interaction rituals* (Goffman 1967:12) que el mantenimiento de la propia imagen es un medio para llegar a un fin determinado y por tanto se utilizarán estrategias de construcción de imagen que sean funcionales al fin que se está persiguiendo (como puede ser, por ejemplo, el pedido de un favor). Si bien esta afirmación puede ser válida en una interacción cara a cara, consideramos que el medio multimodal estudiado aquí, Facebook, nos obliga a repensar dicho supuesto. Teniendo en cuenta, entonces, las particularidades de la red social, nos encontramos ante un hablante determinado cuyo destinatario no suele especificarse, motivo por el cual no necesariamente hay un fin último para el que se utilizan estrategias, sino que el fin es justamente la construcción de esa imagen social; los comentarios de Facebook son funcionales a esa construcción, a ese hacerse público en consonancia con parámetros de la sociedad.

En este sentido, el modelo de cortesía de Brown y Levinson (1987) nos es útil para analizar las estrategias lingüísticas que se ponen en juego en el proceso de construcción de la propia imagen y qué tipos de imágenes se construyen en los comentarios de Facebook. Resulta indispensable aclarar que, cuando nos referimos a *tipos de imágenes*, no estamos insinuando que un mismo usuario posee distintas imágenes, sino que la imagen es una sola (su *face*), la cual está constituida por distintos elementos. Entonces, como dicen los autores, se parte del supuesto básico de que todo miembro adulto competente de una sociedad posee *una* imagen que se compone de *dos* elementos: una imagen positiva y una imagen negativa. La primera es "la pretensión de cada miembro de que sus deseos sean deseados al menos por algunos otros" (Brown y Levinson 1987: 10); deseos, logros, posesiones, objetivos, acciones. El hablante, entonces, quiere ser percibido como una persona agradable, deseable, entendida y aprobada por los demás a través de sus mensajes.

La imagen negativa, por su parte, es "el deseo de cada miembro adulto competente de que sus acciones no sean impedidas por los otros" (Brown & Levinson 1987:9), es decir, la preservación del propio espacio personal, el deseo de una libertad de acción sin imposiciones. A modo de ejemplo, si se quiere realizar un pedido (cerrar la puerta), se apuntará a la imagen negativa del otro con la intención de que este no sienta que se trata de una imposición; entonces, en lugar de recurrir a un imperativo ("cerrá la puerta"), será conveniente matizar el pedido ("¿no sería mejor cerrar la puerta?").

Explicitados estos supuestos básicos, existen algunos actos (i.e., aquello que se intenta hacer por medio de una comunicación verbal o no verbal) que amenazan esa imagen (AAI) –ya sea la negativa, la positiva o ambas–, como por ejemplo órdenes, pedidos, sugerencias, consejos, amenazas, expresiones de envidia o de admiración, etc. Dada la existencia de una mutua vulnerabilidad de la imagen, los sujetos emplearán una serie de estrategias para minimizar esa amenaza y la elección de una determinada estrategia lingüística dependerá de la estimación del riesgo de pérdida de imagen: si el riesgo es muy mayor, el hablante optará por no hacer ese AAI, mientras que si se trata de un riesgo menor, se lleva a cabo el acto en cuestión.

Estos actos pueden realizarse, en primer lugar, de manera abierta, ya sea directa o indirectamente. En los AAI abiertos indirectos se llevan a cabo acciones reparadoras, es decir, una acción que intenta neutralizar el daño potencial que produce el AAI en el oyente. Pueden estar orientadas a la imagen negativa del oyente (cortesía negativa, centrada en evitar interferir en el espacio del otro) o a su imagen positiva (cortesía positiva, centrada en el halago, en indicar que se desean los deseos del otro).

En segunda instancia, existen los actos encubiertos, en los que habrá más de una intención atribuible al acto. Un acto se realiza de manera encubierta si no es posible atribuirle una sola intención comunicativa. El hablante, entonces, se "defiende" dejando abiertas múltiples interpretaciones, evita la responsabilidad por su acción. El significado resulta ambiguo y, por tanto, se vuelve de algún modo

ISBN 978-987-4019-61-5

negociable. Se trata, básicamente, de usos indirectos del lenguaje, mediante la violación de alguna de las máximas de Grice (relevancia, cantidad, calidad y modo).

Por último, es importante tener presente que si bien estos autores parten del supuesto de que la construcción de la imagen se da en el transcurso de la interacción, se centran en estudiar las estrategias lingüísticas producidas por el hablante orientadas tanto hacia su imagen como la del oyente, pero no se detienen en analizar esa construcción como un proceso bidireccional entre ambos, es decir, como una negociación de significado entre los dos participantes de la interacción.

A partir de estas líneas teóricas generales, a continuación procederemos a detallar el corpus analizado, la metodología empleada y, finalmente, puntualizar el análisis concreto de los distintos comentarios.

5. Corpus

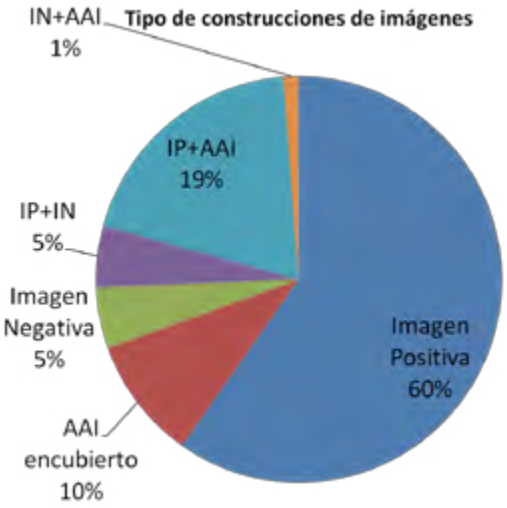
La unidad de análisis de este trabajo es el *comentario* de Facebook. Entendemos por él toda publicación que no incluye imágenes, videos o enlaces, y que aparece en el "muro" o "biografía" del mismo usuario como respuesta a la pregunta que realiza el soporte de "¿qué estás pensando?". Por lo tanto, todo comentario tiene un hablante determinado, el dueño del "muro" donde es publicado, pero no siempre un destinatario específico como en una interacción cara a cara.

El corpus de análisis consta de 82 comentarios pertenecientes a ocho usuarios regulares de Facebook, teniendo así un promedio de diez comentarios por hablante. Con el fin de obtener una muestra representativa (aunque preliminar), seleccionamos al azar cuatro mujeres y cuatro hombres, con residencia en Buenos Aires o en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de tres rangos etarios: tres *adultos* de entre 35 y 55 años, tres *jóvenes* de entre 21 y 25, y dos *adolescentes* de 15 y 18 años.

6. Metodología de análisis

En primer lugar, los comentarios fueron clasificados en tres grupos de acuerdo con el tipo de construcción de imagen que implicaban: 1. Imagen positiva. 2. Imagen negativa. 3. AAI encubiertos. Si bien, como mencionamos más arriba, seguimos considerando que la imagen es un todo y, por lo tanto, las estrategias discursivas que utiliza el usuario siempre se orientarán a la construcción de esa totalidad, creemos útil realizar esta distinción y centrarnos en las categorías (o lo que llamamos *tipos de construcción de imagen*) por separado para evaluar qué estrategias específicas predominan en cada una de ellas y cuáles son compartidas por todas. De hecho, cabe destacar que, al trabajar dentro de una perspectiva funcional del lenguaje, muchas de las publicaciones no pertenecían discretamente a una sola categoría, sino que combinaban dos de ellas.

Gráfico 1: Distribución de los comentarios



ISBN 978-987-4019-61-5

Para realizar esta primera clasificación, en primer lugar cada comentario fue analizado de acuerdo con las estrategias discursivas utilizadas por el hablante. Resulta útil puntualizar la particularidad de Facebook como medio puesto que, como ya mencionamos, los comentarios tienen un usuario determinado pero no siempre alguien al que esté destinado directa y explícitamente el mensaje. Por este motivo, analizamos las estrategias lingüísticas utilizadas tomando como eje el modo en que el hablante y el destinatario son expresados.

En tercer lugar, se realizó un análisis cuantitativo de las formas lingüísticas recurrentes en los comentarios pertenecientes a una misma categoría. De este modo, pensamos que se podía llegar a caracterizar no solo cada tipo de construcción de imagen, sino también el comentario de Facebook en general si tomábamos aquellas estrategias comunes a las tres categorías.

Por último, se realizó un análisis cualitativo de aquellas formas lingüísticas más utilizadas, de modo tal de llegar a una interpretación con respecto a la causa de su uso y su relación con Facebook como plataforma.

7. Análisis de los datos

Tal como ya planteamos, la hipótesis de este trabajo es la construcción de la imagen a partir de los comentarios de Facebook como un fin en sí mismo. Sin embargo, no todas las publicaciones utilizan las mismas estrategias discursivas ni, por tanto, están orientadas hacia un mismo componente de la imagen. A lo largo de nuestro análisis, encontramos que los comentarios pueden pertenecer a tres tipos de construcciones, basadas en las tres categorías presentadas por Brown y Levinson: la imagen positiva, los AAI encubiertos y la imagen negativa.

7.1 Construcción de la imagen positiva

La imagen positiva es "la pretensión de cada miembro de que sus deseos sean deseados al menos por algunos otros". Todo hablante quiere ser visto, en todo tipo de vínculo social, como una persona agradable, deseable, entendida y aprobada por los demás.

Recordamos que, según lo planteado por Brown y Levinson, en toda interacción el hablante, al momento de seleccionar una estrategia discursiva, considera el riesgo de amenaza a la propia imagen. No obstante, al centrarse en un tipo de interacción inmediata, su trabajo sobre la cortesía está orientado hacia la imagen positiva del oyente. De esta forma sostienen que es "un modo de potenciar socialmente al hablante, indicando que él quiere o desea estar cerca del oyente" (Brown & Levinson 1987: 31).

Sin embargo, el Facebook como soporte es un medio particular. Por un lado, la interacción que se genera a partir de los comentarios es mediata y asincrónica. Por otro, en el corpus analizado existe siempre un hablante determinado pero no siempre un destinatario específico, dado que las publicaciones trabajadas son aquellas que figuran en la biografía del usuario mismo. Es decir, todo lector del mensaje puede seleccionarse a sí mismo como un potencial destinatario.

Entonces, en los comentarios de Facebook, el centro de la cortesía positiva ya no es el oyente como planteaban Brown y Levinson, sino el mismo hablante. De este modo, en el caso del corpus analizado, la construcción de la imagen positiva está orientada a reivindicar supuestos, puntos de vista, acuerdos, simpatías, valores, actividades compartidas por el usuario con los potenciales lectores del mensaje. Cabe destacar que los comentarios que no obtienen ningún tipo de respuesta, sea un "me gusta" o un mismo "comentario", no han cumplido su fin que es la construcción de la imagen, dado que esta solo adquiere sentido en la interacción. Así, mediante su comentario, el hablante busca encontrar puntos en común con el potencial destinatario, para obtener algún tipo de respuesta y mantener, de esta forma, su imagen positiva.

Es por tal motivo que es necesario extender y adaptar el análisis de Brown y Levinson no solo sobre la cortesía positiva, sino también sobre los otros tipos de construcciones que ya mencionamos. Así, tomamos como punto de partida para el análisis de los comentarios, la manera en que el hablante y el destinatario son expresados para analizar las estrategias discursivas relacionadas con ambas dimensiones.

7.1.1 El destinatario en la imagen positiva

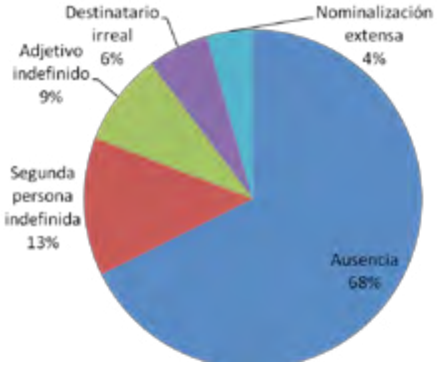
En 69 comentarios que pertenecen a este tipo de construcción, 66 no tienen la presencia de un

ISBN 978-987-4019-61-5

destinatario específico.[1] Esta realización no es casual: por un lado, se debe a que, como ya mencionamos, la cortesía positiva en Facebook no está orientada hacia el oyente como en el caso de la interacción cara a cara; por otro, para el hablante es conveniente no dirigir a alguien determinado su mensaje porque de este modo, al ser cualquier "amigo" un potencial destinatario, puede obtener más respuestas y, por lo tanto, construir o mantener su imagen positiva.

Si bien el remitente es indeterminado en la mayoría de los casos, no siempre aparece de la misma forma.

Gráfico 2: Estrategias utilizadas para la indeterminación del destinatario en la imagen positiva



7.1.1.1 Ausencia de destinatario

En un 68% de los ejemplos en que el destinatario aparece indeterminado, la estrategia discursiva utilizada es su ausencia. Es el caso de aquellos comentarios como el siguiente (véase *Anexo 1*):

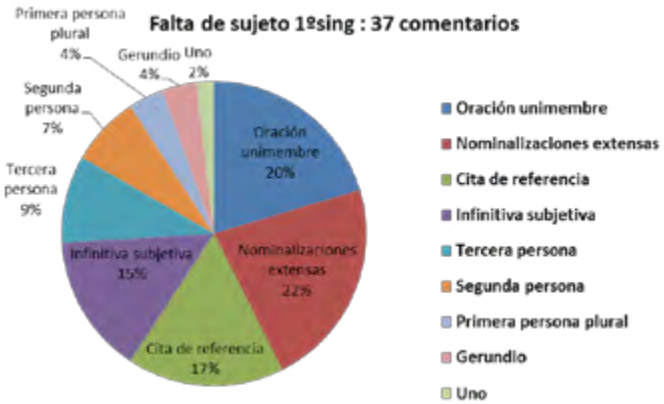
(10) En lo de la babu merendando con toddys.

En este comentario no hay ni un pronombre deíctico de segunda persona, ni el uso de un adjetivo indefinido como "todo" o "nadie" al cual refiera el mensaje. De este modo, el comentario toma como eje al hablante mismo y la construcción de su *face*.

7.1.2 El sujeto en la imagen positiva

Si bien en este tipo de comentarios el fin del hablante es construir una imagen positiva lo suficientemente interesante y atractiva para los lectores del mensaje, el usuario no siempre está seguro de esa *face*. En otras palabras, en todos los comentarios no aparece un autor que se haga cargo del contenido del mensaje. Es por este motivo que en 69 comentarios de la imagen positiva, 37 de ellos no presentan un sujeto en primera persona singular. De este modo, el hablante enmascara mediante nueve estrategias discursivas su responsabilidad con respecto al comentario.

Gráfico 3: El sujeto en la imagen positiva



1. Cuando hablamos de destinatario específico, nos referimos a aquellos comentarios donde no todo lector puede considerarse remitente del mensaje. Este es el caso del comentario 47, "No puedo parar, te extraño mucho tia", en el que el destinatario específico es la tía.

ISBN 978-987-4019-61-5

Las tres estrategias más utilizadas para este enmascaramiento son el uso de oraciones unimembres, la presencia de nominalizaciones extensas y las citas de referencia.

7.1.2.1 Oraciones unimembres

Este tipo de comentarios permiten que, mediante la falta de un verbo conjugado, no haya un sujeto desinencial implícito. Por lo tanto, el hablante se distancia del contenido del mensaje que aparece como si no tuviera un autor. Es el caso del siguiente comentario, donde no es casual que el tema tratado sea controvertido, como es el proceso militar iniciado en 1976 en Argentina:

(35) Prisión perpetua y cárcel común a Videla. (Véase *Anexo 1*)

7.1.2.2 Citas de referencia

Otro tipo de estrategia discursiva muy común en la construcción de la imagen positiva es el uso de citas de referencia a libros, canciones, tratados. De este modo, el hablante reivindica, sin aparecer explícitamente, un punto de vista, un interés, un gusto que puede potencialmente compartir con un lector del mensaje. Es el caso de los comentarios 28, 38, 39 entre otros (véase *Anexo 1*).

7.1.3 La expresión de la inmediatez

Además de las estrategias discursivas relacionadas con la expresión del destinatario y del autor del mensaje, la inmediatez es aquella más recurrente, ya que aparece en 23 (31%) de los 69 comentarios de imagen positiva.

Gráfico 4: Estrategias utilizadas en los comentarios de la imagen positiva

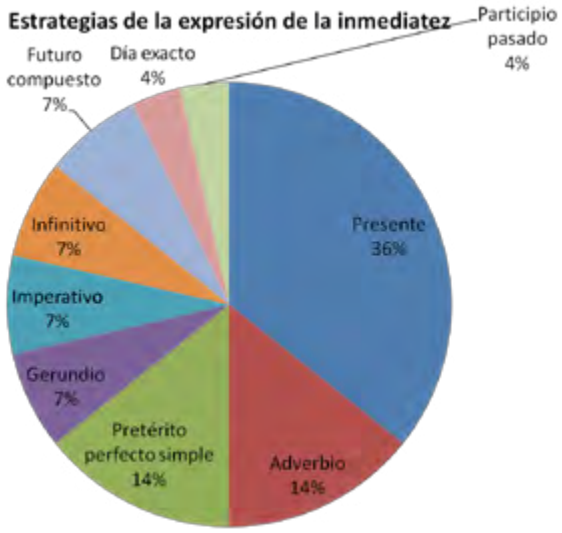
Entendemos por "inmediatez" todo comentario en el cual existe una búsqueda de sincronicidad entre lo que se dice y lo que se hace. Se trata, por ejemplo, de los comentarios 13, 17, 21, entre otros (véase *Anexo 1*).

Es interesante destacar que, en primer lugar, la inmediatez no se expresa solo mediante el uso del tiempo presente, sino también con otras estrategias como en el siguiente caso, donde se utiliza el gerundio:

(12) Llendo *(sic)* a ver al maslindu. (Véase *Anexo 1*).

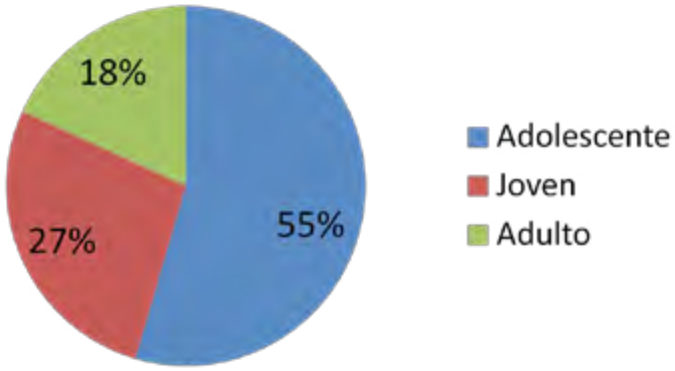
ISBN 978-987-4019-61-5

Gráfico 5: Estrategias utilizadas para la expresión de la inmediatez



En segundo lugar, la inmediatez no es utilizada de igual modo por todas las edades. De hecho, el 55% de los comentarios que presentan esta estrategia pertenece a los adolescente de 15 y 18 años.

Gráfico 6: Expresión de la inmediatez según las edades



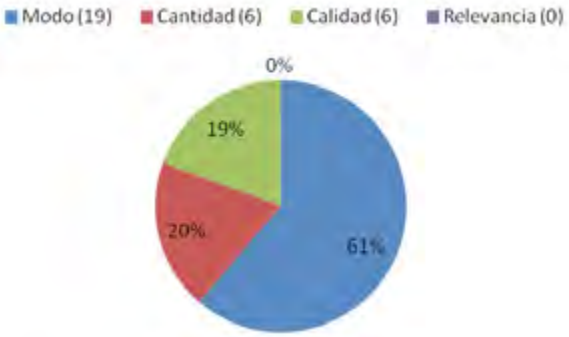
El cuadro nos muestra cómo, a medida que se pasa de rango etario, se utiliza cada vez menos esta estrategia discursiva.

7.2 Construcción de los AAI encubiertos

Tal como plantean Brown y Levinson, los AAI encubiertos son aquellos mensajes que no tienen una única intención comunicativa. El hablante piensa estar haciendo un acto de amenaza a la imagen, tanto a la propia como a la del destinatario, pero a su vez quiere evitar la responsabilidad con respecto a este hecho. Es por tal motivo que este tipo de comentarios "son esencialmente usos indirectos del lenguaje" (Brown & Levinson 1987: 53) y violan siempre una de las Máximas de Grice.

ISBN 978-987-4019-61-5

Gráfico 7: Violación de Máximas de Grice



La particularidad de este tipo de construcciones es que las estrategias discursivas utilizadas se orientan tanto a la imagen positiva como a la negativa al mismo tiempo (que, después de todo, son componentes siempre de la misma *face*), si bien puede predominar una orientación o la otra.

En definitiva, estos comentarios rondan alrededor de la ambigüedad y la vaguedad. Esto se debe, por un lado, a la misma razón por la cual la mayoría de los comentarios de la construcción de la imagen positiva tienen un destinatario indeterminado. Un mensaje incompleto obtiene más respuesta porque el lector busca completar el sentido o el referente del comentario. Por otro lado, cabe destacar que el mayor número de comentarios que combinan dos tipos de construcciones pertenecen a la imagen positiva y a los AAI encubiertos (véase gráfico 1). Esto se debe a que el usuario no siempre está completamente seguro de la imagen positiva que ha elegido expresar en su comentario y, por tal motivo, selecciona estrategias típicas de los AAI encubiertos para evitar su responsabilidad con respecto al contenido del mensaje.

7.2.1 El destinatario en los AAI encubiertos

Al igual que en la construcción de la imagen positiva, en los comentarios pertenecientes a los AAI encubiertos el destinatario aparece mayormente indefinido. De 25 comentarios, solo 2 se dirigen a alguien en especial. Este es el caso de los comentarios 16 y 17 (véase *Anexo 3*).

En lo que respecta al modo en que el hablante refiere a un destinatario, existen cinco estrategias discursivas.

Gráfico 8: expresión del destinatario en los AAI encubiertos

Las dos más utilizadas son su ausencia, como en la construcción de la imagen positiva (en un 46% de los comentarios), y el uso de adjetivos o pronombres indefinidos (en un 27%). Este es el caso del siguiente ejemplo, donde el hablante se dirige a un "alguien" (véase *Anexo 3*):

> (3) Necesito comprar la habilidad de no dejar todo para último momento ¿alguien sabe dónde se vende?

ISBN 978-987-4019-61-5

7.2.2 El sujeto en los AAI encubiertos

Tal como ya planteamos, en los AAI encubiertos el hablante expresa su mensaje mediante más de una intención comunicativa para quitarse la responsabilidad del posible acto de amenaza a la imagen. Por este motivo, en un 44% de los comentarios falta un sujeto en primera persona singular, es decir, un actor que se haga cargo del contenido del mensaje.

7.2.3 La nominalización extensa

Cabe destacar que, más allá del destinatario indeterminado y de la falta de un sujeto en primera persona singular –elecciones discursivas que no diferencian a los AAI encubiertos de la construcción de la imagen positiva–, la estrategia discursiva más utilizada es el uso de nominalizaciones extensas en un 40% de los comentarios pertenecientes a esta categoría.

Gráfico 9: Estrategias de los AAI encubiertos

Entendemos por *nominalización* los usos de sintagmas muy extendidos, donde se acumulan proposiciones subordinadas dependientes de un sustantivo. No es casual que sean comunes en los AAI encubiertos, dado que permiten que sea más difícil para el lector encontrar un actor dentro del mensaje.

Por un lado, se recurre a estas nominalizaciones para esconder al hablante y, muchas veces, su perspectiva con respecto a cierto tema, como en el comentario 6, donde el sujeto del predicado "no es demasiado cualquiera" es "indignarse por las fotos de Crónica y no por la represión en Catamarca a los que resisten los proyectos mineros que no dejan un sope en la Argentina" (véase *Anexo 3*).

Por otro lado, esta estrategia también se utiliza para enmascarar al destinatario del mensaje, como en el comentario 1, donde el usuario alude a "todos los que se sientan interpelados cuando pronuncio la palabra 'Amigo'" (véase *Anexo 3*).

7.3 Construcción de la imagen negativa

La imagen negativa, de acuerdo con Brown y Levinson, es el deseo de no verse privado de la propia libertad de acción, es decir, el no sentir la imposición por parte de nadie. En este sentido, puede estar orientada tanto al hablante como al posible oyente.

ISBN 978-987-4019-61-5

Gráfico 10: Orientación de la imagen negativa

En el primer caso, el objetivo del mensaje es marcar el propio territorio, el propio punto de vista, mientras que en el segundo el fin es minimizarle al destinatario el sentido de imposición por parte del hablante.

7.3.1 El destinatario en la imagen negativa

Al igual que en la construcción de la imagen positiva y en los AAI encubiertos, en un 88% de los comentarios el destinatario permanece indeterminado. En la construcción de la imagen negativa, esto se debe al hecho de que, al reivindicar un punto de vista, el hablante busca que este no sea tomado por cualquier lector del mensaje como una imposición. Cuatro estrategias discursivas, también usadas en los otros tipos de construcciones, están relacionadas con la expresión del destinatario: el uso de adjetivos indefinidos, de nominalizaciones extensas, de pronombres de segunda persona y de artículos indefinidos como "uno".

7.3.2 El sujeto en la imagen negativa

Mientras que el hablante solía aparecer enmascarado o escondido en los otros tipos de construcciones, en los comentarios de la imagen negativa se encuentra presente un sujeto en primera persona singular en el 100% de los casos; esto no es casual. Por un lado, como se ve en el gráfico precedente, el 67% de los comentarios de la imagen negativa están orientados hacia el mismo hablante, es decir, a marcar su propio territorio y protegerlo de la imposición por parte de los demás. Por otro, la primera persona aparece porque, para reivindicar su posición y su propia libertad de acción, el hablante tiene que presentarse explícitamente como sujeto del mensaje. Este es el caso del comentario 9 (véase *Anexo 2*), donde en un primer momento el hablante construye una imagen positiva (orienta sus estrategias hacia el componente positivo de la imagen) al reivindicar su opinión con respecto a una película:

> (9a) Saquémonos las caretas. La peli de Sandra Bullock que va a rehabilitación es una masa.

Sin embargo, inmediatamente después el mismo usuario agrega un mensaje como respuesta a su comentario para proteger su punto de vista de la crítica de los potenciales lectores:

> (9b) Y no voy a aceptar críticas de nadie que la haya visto más de dos veces, de principio a fin. O sea, de nadie.

De este modo, mientras que la parte del mensaje que está orientada hacia una imagen positiva utiliza un sujeto en primera persona plural que incluye al destinatario como parte del mensaje, la que está centrada en la imagen negativa y en la defensa de su punto de vista tiene explícito al hablante como sujeto. Esto puede deberse al hecho de que resulta más difícil mantener una perspectiva –como se hace en la construcción de la imagen positiva– que defenderla de los demás, y es por tal motivo que

ISBN 978-987-4019-61-5

el hablante aparece explícito en todos los comentarios de la imagen negativa.

A partir de esto se puede ver cómo las estrategias orientadas hacia la imagen positiva apuntan a la construcción de la *face* (un punto de vista, un deseo, una perspectiva, etc.), mientras que las estrategias dirigidas a la imagen negativa perfilan hacia la preservación de esa misma imagen. En definitiva, la imagen negativa nunca deja de operar sobre la positiva.

7.3.3 El uso de los verbos realizativos explícitos

Una de las estrategias más utilizada en la construcción de la imagen negativa es el uso de verbos realizativos explícitos, que aparece en 5 de 9 comentarios (55%) y no se encuentra presente en los otros dos tipos de construcciones. Se denominan *realizativos* los verbos cuya expresión hace explícito el acto que se lleva a cabo (Austin 1962). Es el caso del comentario 3, donde el hablante, al expresar "no voy a comentar las 'ideas' políticas de nadie pero si *(sic)* voy a acotar lo de 'que podés} tener relaciones con quien quieras porque total te regalan los preservativos en los hospitales' (véase *Anexo 2*), minimiza la amenaza de imposición al destinatario al hacerla explícita. Este tipo de estrategia discursiva se usa mucho cada vez que en la interacción alguien utiliza el típico "no quiero ofenderte pero…", cuando es claro que el contenido del mensaje es una ofensa.

8. Conclusiones

Tabla 1: Porcentaje de las estrategias en los comentarios de cada tipo de construcción

	AAI ENCUBIERTO (25)	IMAGEN POSITIVA (69)	IMAGEN NEGATIVA (9)
NOMINALIZACIÓN EXTENSA	40%	26%	11%
INFINITIVA SUBJETIVA	16%	14%	11%
PREGUNTA RETÓRICA	20%	7%	0%
SUJETO EN PRIMERA SINGULAR	56%	46%	**100%**
DESTINATARIO INDETERMINADO	**92%**	**91%**	**88%**
INMEDIATEZ	12%	**31%**	11%
ORACIÓN UNIMEMBRE	12%	18%	22%
DESTINATARIO AUSENTE	**48%**	**66%**	**11%**

ISBN 978-987-4019-61-5

Tabla 2: Porcentaje de las estrategias en el total de comentarios

ESTRATEGIAS TOTAL	VALOR SOBRE 82 COMENTARIOS	PORCENTAJE
NOMINALIZACIÓN EXTENSA	25	**30%**
INFINITIVA SUBJETIVA	12	14%
PREGUNTA RETÓRICA	7	8%
SUJETO EN PRIMERA SINGULAR	42	**52%**
DESTINATARIO INDETERMINADO	79	**96%**
INMEDIATEZ	24	**29%**
ORACIÓN UNIMEMBRE	15	18%
AUSENCIA DE DESTINATARIO	50	**60%**

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar el "comentario" de modo tal de profundizar el trabajo sobre Facebook como plataforma y como posible nuevo género. En lo que respecta a las tres categorías estudiadas (*tipo de construcción de imagen*), a lo largo del análisis se encontró que hay ciertas estrategias discursivas que se utilizan cuando el usuario busca privilegiar un componente determinado de la imagen. Cabe aclarar una vez más que cuando hablamos de *imagen* nos referimos a un todo, pero también es cierto que dentro de esta totalidad podemos distinguir varios componentes (imagen positiva e imagen negativa). Si bien en un comentario de Facebook pueden predominar estrategias dirigidas a uno u otro componente, o ambos a la vez, en definitiva no hay que olvidar que el fin último siempre será la construcción de esa *face* como un todo. Asimismo, quisiéramos mencionar que cuando hablamos de "construcción" nos referimos tanto a la construcción propiamente dicha de la imagen (en el sentido de crear y recrear esa imagen) como a su preservación y mantenimiento. Teniendo esto en cuenta, observamos que en las estrategias de la imagen positiva predomina esa construcción propiamente dicha de la imagen mientras que, en las de la imagen negativa, el foco está puesto en su preservación.

En cuanto a los resultados arrojados por el análisis cuantitativo[2], en el caso de la imagen positiva, la inmediatez aparece en un 31% de los casos, como se ve en la tabla 1, mientras que en las otras dos categorías esta estrategia no es tan frecuente. De hecho, los comentarios que presentan la expresión de la inmediatez en la imagen negativa y en los AAI encubiertos son aquellos que pertenecen a su vez a la construcción de la imagen positiva. Esto se debe al hecho de que, como plantean Brown y Levinson, todo miembro de la sociedad busca que sus deseos, es decir logros, objetivos, y también acciones, sean deseados por el resto. De este modo, la inmediatez como estrategia lingüística permite al hablante *espectacularizar* aquello que está haciendo o que está por hacer para ser aprobado por el resto. De hecho, es muy común que las respuestas a estos comentarios apunten a comparar la actividad en la que está envuelto el hablante con la del lector, o a envidiarla. Es el caso de la respuesta al comentario 69 de la imagen positiva: "Quiero!".

Con respecto a la construcción de la imagen negativa resulta aún más claro qué estrategia discursiva la caracteriza: el uso de verbos realizativos explícitos aparece en un 55% de los comentarios, mientras que en un 0% en el resto de las categorías.

2. Somos conscientes de la necesidad de extender el análisis sobre un corpus mayor de comentarios para comprobar si estas estrategias siguen caracterizando en un mismo porcentaje a las tres categorías.

ISBN 978-987-4019-61-5

Por último, en el caso de la construcción de la imagen en los AAI encubiertos, la estrategia lingüística que la singulariza es el uso de nominalizaciones extensas, que aparecen en un 40% de los casos. Como ya mencionamos, esto se debe a que el hablante busca minimizar la posible amenaza a su imagen al esconder a los actores involucrados en su mensaje (incluyendo al hablante y al destinatario) dentro de largos sintagmas.

Ahora bien, quisiéramos referirnos a una cuestión que debería profundizarse en un próximo trabajo. Observamos que los comentarios pertenecientes a los AAI encubiertos son especialmente interesantes de analizar porque es aquí donde se da la negociación de la construcción de la imagen. Mientras que Brown y Levinson trabajan sobre las estrategias utilizadas por el hablante (para mantener y construir la propia imagen y la del oyente), el tipo de construcción de los AAI encubiertos pone de manifiesto la importancia del rol del interlocutor y su negociación con el hablante para la realización del sentido del mensaje. De hecho, la vaguedad del comentario habilita distintas respuestas posibles; basta pensar en el siguiente ejemplo del *Anexo 3*:

> (21) Linda hora para que se rompa el AA. Deshidratéiyon.
>
> RA: un humano sin alma, es simplemente un golem, barro entre los hombres. Un Aire Acondicionado que no tira aire es un R2D2 (Arturito) molesto, una novia sin tetas, más que novia es un amigo; y demás verdades existenciales del saber popular...
>
> RB: A diferencia de otros, te ofrezco soluciones.1ro: desagota bien? 2do: da la sensación de estar congelando? 3ro: de qué marca es? 4to: las luces se mueven en secuencia como alertando de algo?

El tema en cuestión es la falla del aire acondicionado, que el hablante transmite mediante una estrategia de ironía; no obstante, no todos los interlocutores responden con la misma estrategia: la RA sí utiliza el mismo tono irónico, pero la RB apunta al sentido referencial del mensaje, es decir, la falla *per se* y cómo solucionarla. Lo interesante de este caso puntual es que el interlocutor (RB) explícitamente decide tomar otro rumbo en lo que se refiere a la estrategia lingüística: "a diferencia de otros…".

Como podemos observar, el análisis de los comentarios de AAI encubiertos excede el modelo de Brown y Levinson –ya que se centra en las estrategias del hablante– y, por lo tanto, también el presente trabajo. De hecho, la construcción de la imagen en esta categoría se da principalmente a través de la negociación: la imagen se construye no solo mediante el comentario del hablante sino sobre todo por medio de la cooperación que representan las respuestas de los interlocutores. En un trabajo futuro, entonces, sería interesante centrarse en los AAI encubiertos e incluir como parte del corpus tanto los comentarios como sus respuestas para analizar la negociación de esa imagen.

En lo que concierne a aquellas estrategias discursivas que pertenecerían de igual modo a los tres tipos de construcción de imagen, es claro que la indeterminación del destinatario –que aparece en un 96%– es aquello que caracteriza al comentario de Facebook. Este hecho se vincula con nuestra hipótesis inicial: si el fin del comentario es la construcción de la imagen, no de cualquier persona sino del hablante, la indeterminación del destinatario se debe a que el eje del mensaje no es el lector, sino el mismo autor.

Sin embargo, es necesario precisar nuestra hipótesis. El 84% de los comentarios analizados en el corpus (69 comentarios de 82) se orientan hacia la construcción de la imagen positiva, lo cual, en un medio como Facebook, no es motivo de sorpresa. Sería en cambio más extraño que, en una red social donde el hablante busca y elige a sus "amigos" y por ende, a sus potenciales destinatarios, la mayor parte de los mensajes buscasen marcar un territorio, es decir expresasen una imagen negativa. Tal como planteamos al comienzo del trabajo, el hablante busca reivindicar una imagen de sí mismo que sea aprobada por los parámetros de la sociedad, de modo tal que consiga algún tipo de respuesta a su comentario, dado que solo de ese modo puede mantener y seguir construyendo su *face*. Así, si la mayoría de los comentarios apuntasen a una imagen negativa, estarían marcando un territorio en un medio donde, en verdad, la presencia y respuesta del destinatario es de máxima relevancia para la obtención del fin comunicativo que es la misma imagen.

A modo de conclusión, por todo lo expuesto puede deducirse que el objetivo de la mayor parte de los comentarios no es la construcción de cualquier *face* –o, mejor dicho, de cualquier componente de esa *face*–: Facebook no es el libro de toda imagen, sino el libro de la expresión de la imagen positiva.

ISBN 978-987-4019-61-5

Referencias bibliográficas

» Austin, J. (1980 [1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
» Brown, P. & S. Levinson. (1987). *Politness. Some Universal in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
» Goffman, E. (1967). *Interaction rituals.* New York: Pantheon Books.
» Goffman, E. (1969). *Strategic interaction.* Philadelphia: Contents and Communication.
» Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
» Grice, H. P. (1975). "Logic and Conversation". En P. Cole & J. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics*. Volume 3: Speech Acts. New York: Academic Press.

ANEXO[3]

ANEXO 1. Imagen positiva

(1) (GD)
Encontrar una rosa en un basurero es posible pero mucho más lógico és encontrar basura .no hay que ser muy vivo , Es cuestión de buscar en el lugar correcto . (10 de julio)

(2) (GD)
Están copiando y pegando un graff parecido a los de cronica tv en contra de kristina enumerando las ventajas ser marginado en este país. No voy a comentar las "ideas" políticas de nadie pero si voy a acotar lo de "que podés} tener relaciones con quien quieras porque total te regalan los preservativos en los hospitales" . SIDA es la palabra que enmarca este regalo. Es obligación de nuestros gobiernos entregar preservativos . Por supuesto también educar pero en principio prevenir el contagio ._los hospitales de esta ciudad dependen de macri. Lo doy como dato al pasar. (30 de junio)

(3) (GD)
Siempre hay un camino por recorrer.Buenas ondas en este día .
(27 de junio)

(4) (GD)
que el otro no tenga idea no te convierte en ideologo.
tener el conocimiento no te convierte en profesor.
encontra tus ideas y transmitilas. es la unica forma de sumar para todos. (23 de junio)

(5) (GD)
Si quieres alcanzar la sabiduria...¡empieza a correr ya.! (22 de junio)

(6) (GD)
Ojalá en días como este todos los que tienen la posibilidad de cambiar algo para mejor en este país (sacando sus propios intereses e ideas de lado) de una buena vez lo hagan. Cuando digo todos me refiero a todos los que dicen que hacen y no hacen y a los que critican a los que no hacen y entre tanto no aportan nada.
Feliz día de la bandera. (20 de junio)

(7) (GD)
Feliz día a todos los papás.
Los que están presentes y los que están adentro nuestro como un buen recuerdo." (17 de junio)

3. Las transcripciones de los comentarios son literaes; los errores ortotipográficos y de estilo que aparecen en algunos de ellos corresponden a las producciones de los propios usuarios.

ISBN 978-987-4019-61-5

(8) (GD)
"Cuanto más viejo me pongo más pienso que somos lo que hacemos. No lo que decimos. Lo que hacemos" (2 de junio)

(9) (MA)
Tomas rojas es el amor de mi vida , dejaste tu face abierto en mi celujeje te amo negritaaaa

(10) (MA)
En lo de la babu merendando con toddys (21 de julio)

(11) (MA)
Mis amigos? Los mejores que pueden tener, Los amo tanto, Feeeliz Día, ustedes saben mui bien quienes son, Graaacias por tantas cosas juntos, por estar ahí siempre que los necesite, siempre para darme un consejo o simplemente escucharme, por hacerme reir en mis peores momentos, No hai nada como ustedes Forman gran parte de mi vida, Siempre juntos amigos

(12) (MA)
Llendo a ver al maslindu

(13) (MA)
no me anda twitter D: (16 de julio)

(14) (MA)
Hoi por lo menos comi 5 tortas diferentes en lo de Guada (12 de julio)

(15) (MA)
Ahora si, historia ven a mi.2 (10 de julio)

(16) (MA)
"Mamá dice: Me poneshistericaguadalupe!
Mamá histeria?Naaaaaaaaaaa me jodes JAJAJAJAJAJJJAJAJA" (9 de julio)

(17) (MA)
coonmeel esperamos a ana !!!(7 de julio)

(18) (MA)
conmel por ver proyecto x pipol(7 de julio)

(19) (LM)
Si llega a ganarla chinita rompo todo.

(20) (LM)
Actriz yanqui de más de 40 años = estuvo en Seinfeld

(21) (LM)
Gauchito Gil, Gauchito Gil, hacé que no me empape yendo y viniendo del oculista y te prometo que voy a tratar de no llorar como una pelotuda si me toman la presión de los ojos.

(22) (LM)
Hay una paloma en mi balcóny no la voy a espantar porque llueven soretes de punta y me da lástima.
Me estoy ablandando.

(23) (LM)

ISBN 978-987-4019-61-5

Decía “tranquila”, leí “tequila”.La historia de mi vida.

(24) (LM)
Saquémonos las caretas. La peli de Sandra Bullock que va a rehabilitación es una masa.

(24.1)*[Respuesta 1 (continuación del comentario)]*: Y no voy a aceptar críticas de nadie que la haya visto más de dos veces, de principio a fin. O sea, de nadie. (1 LIKE)

(25) (LM)
A veces estoy mal y pienso “por lo menos mis padres no me pusieron Samanta”. Me mejora bocha el humor, en serio.

(26)(JT)
Tarjeta SUBE en perfecto estado. Se desmagnetiza. La tengo que dar por rota y sacar una nueva. Me habilitan la nueva después de 48 horas hábiles (el miércoles con suerte), me cobran $15 y me dan los $28 que tenía de crédito después de 10 días. Próximo paso: consultar el globo terráqueo e irme a la mierda. No los aguanto más.

(27) (JM)
Depto nuevo y vuelta al barrio menos barrio de la ciudad. En breve más novedades desde el nuevo bunker suppista.
Contentísimo!!!

(28) (JM)
“No, la escritura en sí misma no tiene por qué ser necesariamente salvaje y delirante ni echar espuma por la boca como un perro rabioso; puede ser precisa, controlada, incluso severa. Pero su efecto debe ser como la Verdad dándote un puñetazo en la boca. Debe sacudirte con la vibración que Nietzsche - el escritor que escribió la primera obra maestra de crítica de rock, un siglo antes de que el rock existiera: El nacimiento de una tragedia - llamó voluntad de poder. Y lo que Iggy Pop llamó poder crudo (rawpower)”.
Simon Reynolds (13 de mayo)

(29) (JM)
Chau Buenos Aires, me voy cinco minutos y vuelvo. (18 de marzo)

(30) (JM)
Disculpen, pero indignarse por las fotos de Crónica y no por la represión en Catamarca a los que resisten los proyectos mineros que no dejan un sope en la Argentina, ¿no es demasiado cualquiera? (10 de febrero)

(31) (JM)
“Y hay algo más en el trabajo del diestro: el estilo. ¿Qué es el estilo? Es convertir un acto difícil en un gesto lleno de gracia, es introducir un ritmo en la fatalidad. Es ser valiente sin desorden, es dar a lo que es necesario la apariencia de una libertad”. RolandBarthes.
(La frase la levanté de tomashotel.com.ar, y me parece la mejor definición sobre lo que es el estilo en la literatura que leí nunca jamás)

(32) (JM)
Amigos! Para el 2012 les deseo lo que manda el viejo adagio: “Vivan mucho, lean mucho, cojan mucho”.
Que la pasen bien, abrazos! Hasta el año que viene! (30 de enero)

(33) (JM)
Me da una pena enorme la muerte de Iván Heyn. No sé por qué, por esas cosas generacionales, por

ISBN 978-987-4019-61-5

espacios compartidos, por amigo de amigos, por muchas cosas, por este decimo aniversario del 19/20 también. Un abrazo a todos los que se sientan abrazados

(34) (JM)
Hoy voy a jurar como abogado por la patria, por las instituciones republicanas, los derechos humanos y la constitución nacional.
Instituciones republicanas?Mmmm. Constitución Nacional?Mmmmm. Qué hago, cruzo los dedos mientras las nombran? (18 de marzo 2011)

(35) (JM)
Prisión perpetua y cárcel común a Videla ¡Feliz Navidad para todos! (22 de diciembre 2010)

(36) (FB)
Y en estas vacaciones de invierno: Hallidayon ice! (Keeponstudyinglinguistics) (13 de julio)

(37) (FB)
Quiero que saquen Lingüística General de las básicas.Quémbole.(12 de julio)

(38) (FB)
"No es suficientecambiar de amo, es necesario dejar de ser perro"(12 de julio)

(39) (FB)
"Nunca discutas con una persona fea, no tienen nada que perder".
–Charlotte Caniggia. (11 de julio)

(40) (FB)
¡Soy muy nerd! Al menos, hasta que mañana me digan, no, despertate. (6 de julio)

(41) (FB)
¿Soy muy nerd si digo que me gustan como 6 materias yquiero hacer todas este cuatrimestre? (3 de julio)

(42) (FB)
"Suerte que ha fracasado, que nada ha empezado, nunca hubo nada más que nunca y nada, es una verdadera suerte, nada nunca, más que palabras muertas"Samuel Beckett (3 de julio)

(43) (LP)
Su hija me gusta..
Mi unica intención es QUERERLA y AMARLA..
Haría lo que fuera por tenerla..
Solamente UNA oportunidad le pido..
Ayer soñé con cupido y espero no estar mal ⍰⍰

(44) (LP)
Me fui a bañar, un poqo contento y un poqo de mal humor : | jaja

(45) (LP)
˜ la noche esta pa hacerlo ahora ..nose porque te demoras. *

(46) Comentario 4 de LP:
ME VOY A BAÑAR Y A DORMIR, ESTOY SUPER ENCASCADO U.U

(47) Comentario 6 de LP:
No puedo parar, te extraño mucho tia :"(

ISBN 978-987-4019-61-5

(48)Comentario 5 de LP:
LA CONCHA DE TU MADRE TP DE MIERDA NO ENCUETRO NADA, Y VOS ANDATA A LA MIERDA PELOTUDA, VOI A SER IGUAL QE VOS Y VAS A VER LO QE ES, PIBA ENFERMA LOCO.

(49) Comentario 8 de LP:
La concha de la lora estoicn un mal humor-.

(50) (LP)
Qe bronca levantarse cn un re mal humor loco u.u

(51) (LP)
˜Hooooooooooooy vine a beber por queperdi mi gran amor dale pásame otro tequila qeme duele el corazon. *

(52) (LM)
Soñé con una luciérnaga. Era enorme y un toquecín asquerosa.

(53) (JT)
En otro orden de cosas, ustedes no saben lo difícil que es ponerse un jean con las uñas recién pintadas. Parezco salida del Cirque du Soleil.

(54) (JT)
4 de febrero: 1 hora 10' desde Facultad de Medicina hasta San Telmo en el 29. En marzo, me mudo al Serengueti.

(55) (JT)
Mientras me maquillaba con una mano, insistía en el 77 como quien no quiere la cosa, así, haciéndome la distraída. Y no me pregunten cómo, la rompí. Quiero agradecerle a todos el apoyo que me han brindado estos días en tan difícil situación. Hoy puedo decir, rimmel en mano: lo he logrado! In yourface, caramelitos.

(56) (JT)
"Say goodbye to Mrs. Lara."
"What?"
"Say goodbye to Mrs. Lara."
Django dixit.
Tarantino ha hecho mejores películas que esta, sin duda. Pero tiene esa sana costumbre de incluir dos o tres escenas memorables que justifican las dos horas largas, bastante largas, que dura Django unchained. Me divertí mucho, como siempre con Taranta.

(57) (JT)
Esos días en los que no sabés si aplaudirte o pegarte un tiro en el pie.

(58) (JT)
Linda hora para que se rompa el AA. Deshidratéiyon.

(59) (JT)
La envidia que siento al ver a los hombres caminando en cuero por la calle, no se los puedo explicar.

(60) (LS)
La automedicación es tan mala como el sexo.

(61) (LS)
En la casa del vecino tocan el piano y cantan Paloma. Qué lindo que es no escuchar al gordo cagón

ISBN 978-987-4019-61-5

ni a la pendeja que pide upa.

(62) (LS)
El ferretero me regaló una tuerca. Qué buen ferretero.

(63) (LS)
Soy tan previsible que el primer libro de mi e-reader es el Romanero gitano.

(64) (LS)
Uno debería usar la expresión “sos re pene”mucho más seguido.

(65) (LS)
Sudar en Puerto Madero no es cool.

(66) (LS)
Chicos, casi muero aplastada por el sommier. No fue agradable. Me duele todo.

(67) (LS)
 Instalados

(68) (LS)
Lo bueno de preparar una monografía sobre Erasmo es releer a Martín Ciordia:
“De este modo, por otra parte, mantendré todavía callados a Foucault y a Nietzsche, que estaban por saltarme a la yugular.”

(69) (LS)
Sol + manguera + libroporquesí: una tarde de verano antes de empezar con los finales no se le niega a nadie.

ANEXO 2. Imagen negativa

(1) (FB)
Le aviso a quien tenga pensado regalarme algo por la semana de la dulzura (?) que me encantan los chocolates con pasas. Y el chocolate blanco, todo.

(2) (LM)
Decidí que voy a seguir vistiéndome mal hasta la primavera.
Basta de condonar el frío. Comprar botas y camperas es ser cómplice de la barbarie inviernista.
Todos putos.

(3) (GD)
Están copiando y pegando un graff parecido a los de cronica tv en contra de kristina enumerando las ventajas ser marginado en este país. No voy a comentar las “ideas” políticas de nadie pero si voy a acotar lo de “que podés} tener relaciones con quien quieras porque total te regalan los preservativos en los hospitales” . SIDA es la palabra que enmarca este regalo. Es obligación de nuestros gobiernos entregar preservativos . Por supuesto también educar pero en principio prevenir el contagio ._los hospitales de esta ciudad dependen de macri. Lo doy como dato al pasar. (30 de junio)

(4) (MA)
Sinceramente me tienen todos arta porque la verdad siempre que quiero estar bien yo no puedo por alguna amiga, siempre priorice a mis amigas antes que a todo pero cuando ellas ven que quiero estar bien priorizan a un pibe antes que a una amiga. Y la verdad que yo siempre pensando que es mejor para los demás, pero nadie piensa lo que es mejor para mi, entonces yo voi a pensar en mi y

ISBN 978-987-4019-61-5

nada más. (7 de julio)

(5) (LP)
Me fui a bañar, un poqo contento y un poqo de mal humor : | jaja
Respuesta 1: Qe te pasa?
Respuesta 2 de LP :Problemamio.
Respuesta 3: Andate a la mierda ensima que te pregunto.

(6) (LP)
LA CONCHA DE TU MADRE TP DE MIERDA NO ENCUETRO NADA, Y VOS ANDATA A LA MIERDA PELOTUDA, VOI A SER IGUAL QE VOS Y VAS A VER LO QE ES, PIBA ENFERMA LOCO.

(7) (LP)
Desearía desaparecer, haber si a alguien le interesa, o si se da cuenta :_

(8) (JT)
Bellezas del muro: no puedo enviar ni recibir sms, de manera que no se enojen, ofendan, preocupen, paranoiqueen ni nada si no les contesto. Sí puedo hablar, así que cualquier cosa, me llaman. Besos, un montón.

(9) (LM)
(9ª) Saquémonos las caretas. La peli de Sandra Bullock que va a rehabilitación es una masa.

(9b)[Respuesta 1] Y no voy a aceptar críticas de nadie que la haya visto más de dos veces, de principio a fin. O sea, de nadie.

ANEXO 3. Actos de amenaza a la imagen encubiertos

(1) (FB)
¡A todos los que se sientan interpelados cuando pronuncio la palabra «Amigo», feliz día! Igual, nada, no creo mucho en eso. Pero es una ocasión para juntarse y brindar. (20 de julio)

(2) (FB)
"No es suficiente cambiar de amo, es necesario dejar de ser perro"

(3) (FB)
Necesito comprar la habilidad de no dejar todo para último momento ¿alguien sabe dónde se vende? (10 de julio)

(4) (FB)
¿Soy muy nerd si digo que me gustan como 6 materias y quiero hacer todas este cuatrimestre? (3 de julio)

(5) (JM)
Quiero hacer algo hidropónico, todavía no sé bien qué, pero ya se me va a ocurrir... (15 de mayo)

(6) (JM)
Disculpen, pero indignarse por las fotos de Crónica y no por la represión en Catamarca a los que resisten los proyectos mineros que no dejan un sope en la Argentina, ¿no es demasiado cualquiera? (10 de febrero)

(7) (JM)
Me da una pena enorme la muerte de Iván Heyn. No sé por qué, por esas cosas generacionales, por

ISBN 978-987-4019-61-5

espacios compartidos, por amigo de amigos, por muchas cosas, por este decimo aniversario del 19/20 también. Un abrazo a todos los que se sientan abrazados.

(8) (JM)
Hoy voy a jurar como abogado por la patria, por las instituciones republicanas, los derechos humanos y la constitución nacional.
Instituciones republicanas?Mmmm. Constitución Nacional?Mmmmm. Qué hago, cruzo los dedos mientras las nombran? (18 de marzo 2011)

(9) (LM)
Si llega a ganar la chinita rompo todo.

(10) (GD)
que el otro no tenga idea no te convierte en ideologo.
tener el conocimiento no te convierte en profesor.
encontra tus ideas y transmitilas. es la unica forma de sumar para todos. (23 de junio)

(11) (GD)
Ojalá en días como este todos los que tienen la posibilidad de cambiar algo para mejor en este país (sacando sus propios intereses e ideas de lado) de una buena vez lo hagan. Cuando digo todos me refiero a todos los que dicen que hacen y no hacen y a los que critican a los que no hacen y entre tanto no aportan nada.
Feliz día de la bandera. (20 de junio)

(12) (GD)
"Es preferible ser herido por una verdad que consolado por una mentira." (11 de junio)

(13) (GD)
"Cuanto más viejo me pongo más pienso que somos lo que hacemos. No lo que decimos. Lo que hacemos" (2 de junio)

(14) (GD)
"Segunda confirmación... un forrito cuando crece se convierte en un viejo hijo de puta." (15 de marzo)

(15) (GD)
"Confirmado. el que era pelotudito de joven cuando pasan los años se vuelve un viejo pelotudo." (15 de marzo)

(16) (LP)
No puedo parar, te extraño mucho tia :"(

(17) (LP)
LA CONCHA DE TU MADRE TP DE MIERDA NO ENCUETRO NADA, Y VOS ANDATA A LA MIERDA PELOTUDA, VOI A SER IGUAL QE VOS Y VAS A VER LO QE ES, PIBA ENFERMA LOCO.

(18) (LP)
Desearía desaparecer, haber si a alguien le interesa, o si se da cuenta :_

(19) (JT)
En otro ladrillo de mi muro surgió la duda acerca de sí Nelson Piquet está muerto o no. Es muy largo de explicar y no tengo ganas de guglear. Algún masculino que nos saque de la duda?

(20) (JT)

ISBN 978-987-4019-61-5

Esos días en los que no sabés si aplaudirte o pegarte un tiro en el pie.

(21) (JT)
Linda hora para que se rompa el AA. Deshidratéiyon.

(22) (LS)
La automedicación es tan mala como el sexo.

(23) (LS)
Uno debería usar la expresión “sos re pene”mucho más seguido.

(24) (LS)
 Instalados

(25) (JT)
Mientras me maquillaba con una mano, insistía en el 77 como quien no quiere la cosa, así, haciéndome la distraída. Y no me pregunten cómo, la rompí. Quiero agradecerle a todos el apoyo que me han brindado estos días en tan difícil situación. Hoy puedo decir, rimmel en mano: lo he logrado! In yourface, caramelitos.

ISBN 978-987-4019-61-5

LOS PROCESOS VERBALES COMO RECURSOS REVELADORES DE LA ACTITUD DEL PRODUCTOR TEXTUAL DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN Y NOTICIAS EN INGLÉS Y ESPAÑOL

OLIVA, María Belén / Universidad Nacional de Córdoba

MIRALLAS, Carolina A. / Universidad Nacional de Córdoba

Área: Análisis del Discurso, Sociolingüística

» *Palabras clave: procesos verbales, actitud, artículos de investigación*

Resumen

Los procesos verbales (verbos del decir) son empleados por los autores de textos científicos y por periodistas para diversos propósitos. En el caso de los artículos de investigación (AI), los procesos verbales se usan para incorporar fuentes en la trama de sus textos y para dar protagonismo a ciertos actores, entre otras funciones (Hyland, 2001). El estudio aquí propuesto está enmarcado en la GSF y utiliza algunas de las categorías lingüísticas propuestas por Halliday (2004). En el caso de las noticias, hay significados en los procesos verbales que pueden reportar lo que dicen diversos actores sociales (Van Leeuwen, 1996) agregando o quitando énfasis o importancia con respecto a lo que se reporta (White, 1997). El objetivo específico es comparar tipológicamente el uso y la actitud de los procesos verbales en AI y noticias en inglés y español mediante el análisis del componente semántico neutro o actitudinal. Se discutirá cómo funcionan estas manifestaciones lingüísticas y cuáles parecen ser sus propósitos discursivos. El corpus está conformado por a) diez secciones 'Discusión' de AI –cinco en inglés y cinco en español– del campo de la lingüística aplicada publicados en revistas debidamente indizadas y b) diez noticias publicadas en reconocidos diarios publicados en inglés y en español. Esta investigación apunta a un objetivo pedagógico ya que busca proveer descripciones útiles para concienciar a los estudiantes universitarios sobre las prácticas disciplinares propias de distintas comunidades discursivas (Swales, 1990) a las que aquéllos se incorporarán al finalizar sus estudios.

1. Introducción

Esta investigación se enmarca en un proyecto más amplio generado por docentes-investigadores de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Este estudio apunta a examinar los procesos verbales y las maneras en que éstos son utilizados en artículos periodísticos (o noticias) y en artículos de investigación en dos lenguas diferentes. El objetivo general es analizar los procesos verbales a fin de comparar tipológicamente las dos lenguas y determinar cargas evaluativas y frecuencias en ambos géneros discursivos en inglés y en español. De esta forma se apunta a comprender la manera en que estas manifestaciones lingüísticas funcionan, y cuáles parecen ser sus propósitos discursivos en los textos académicos y en las noticias periodísticas para así poder comprender el rol que estos procesos juegan como elementos evaluativos en los artículos de investigación (AI) y artículos

ISBN 978-987-4019-61-5

periodísticos en inglés y en español. La comparación de los dos géneros y de ambos idiomas arrojará luz sobre las diferencias y similitudes que justamente cada lengua aporta en estos géneros textuales.

2. Antecedentes y Marco Teórico: Evaluación dada por procesos verbales en AI y en artículos periodísticos

Los procesos verbales, junto a otros elementos como el lenguaje afectivo y evaluativo, manifiestan el posicionamiento del redactor que se alinea o distancia de las proposiciones presentadas por otros.

En relación a los AI y los usos de los verbos de "reporte" –según los denomina Hyland (2004)– hay que destacar la importancia de la intertextualidad dentro de este género, ya que ésta es una característica definitoria de los AI. Hunston (1993) señala que la selección de verbos atribuye información a las citas, e influye el posicionamiento del escritor frente a esa cita. En un estudio de corpus de AI, Hyland (2004) usó la categorización desarrollada por Thompson & Ye (1991) con algunas modificaciones, e hizo una distinción entre el "escritor" y el "autor" del AI. Sus conclusiones principales fueron que las "disciplinas blandas" tienden a emplear más citas que las "duras,". Según el autor, las disciplinas sociales usan una cantidad mayor de verbos de reporte porque ayudan al autor a situarse ideológicamente, y revelan su actitud frente a la postura de otros posicionamientos epistemológicos. En relación a la carga evaluativa, el autor menciona que en general los textos referidos a las ingenierías incluyen un gran número de verbos neutrales, mientras que en las ciencias blandas, particularmente en la filosofía, se usan verbos evaluativos, a veces con el agregado de adverbios que enfatizan su significado. Hyland (2004) menciona que si bien se reconoce el peso retórico de la cita, conocemos muy poco sobre su importancia, funciones retóricas, manifestaciones lingüísticas y convenciones en diversas disciplinas.

En el caso de las noticias periodísticas, y a pesar de que siempre se predica una "objetividad" en la forma de la presentación de los hechos por parte del periodista, analizaremos la carga evaluativa que presentan los procesos verbales. Las citas introducidas por los verbos del decir en la noticia periodística le dan tal credibilidad a los dichos de terceros que en consecuencia realzan la sensación de objetividad esperada en este género. Sin embargo, estos verbos en sí mismos son opciones elegidas y usadas por el periodista en la que se puede ocultar una cierta evaluación de lo que otros predican. Dicho de otra manera, si bien los verbos de reportes dan una sensación de objetividad a la noticia porque presentan dichos de terceros y no del periodista, éste puede tomar una posición crítica del suceso eligiendo el verbo del decir con la carga semántica que él/ella decida usar.

Con respecto a la actitud y posicionamiento de los productores textuales, encontramos que el escritor de un AI o de una noticia periodística tiene un propósito claro al construir su texto. Este propósito se manifiesta en la selección lingüística usada y en la forma en que el escritor presenta la información. Concentrarse solamente en la información proyectada a través de un verbo de reporte resultaría en una mala interpretación del propósito, ya que la evaluación dentro de un texto es la señal de ese propósito. En este trabajo, la evaluación podría definirse como la manifestación de la posición del autor con respecto al estado de la información en su propio texto. En este sentido, según Thompson y Ye (1991), uno de los más claros indicios de la presencia de evaluación son los verbos de reporte o del decir; es por esto que la relación de estos procesos verbales y la evaluación deberían ser explorados en detalle en trabajos empíricos de investigación.

3. Metodología

Debido a que el presente trabajo es un estudio exploratorio piloto que intenta describir tendencias del uso de los verbos del reporte, se ha trabajado solamente con 5 AI en inglés (con un total de 6024 palabras) y 5 en español del área de la Lingüística (6734 palabras). Se intentará descubrir tendencias para posteriormente replicar este estudio en un corpus total que comprende 80 textos (20 textos de cada género en cada idioma). Los artículos en inglés fueron extraídos de las revistas (versión online) *English Language Teaching, Journal of Sociolinguistics, Applied Linguistics* y

ISBN 978-987-4019-61-5

Language Learning y los AI en español de *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* y del *Boletín de Lingüística.* Se seleccionó estas revistas debido a que ofrecen a los autores la posibilidad de presentar la sección Discusión por separado ya que el autor utiliza elementos evaluativos y plantea su posición frente a las verdades que presenta precisamente en esta sección del AI. También se decidió analizar esta sección del AI y no otras porque es la sección que generalmente presenta más dificultades a los escritores no nativos que producen en inglés (Basturkmen & Bitchenera 2006). Los AI seleccionados tratan todos sobre temáticas relacionadas con la Lingüística Aplicada, y se eligió esta frente a otras ya que los resultados de la presente investigación servirán de insumos para profesionales en formación (profesores, licenciados y traductores) en esta disciplina, quienes pueden nutrirse con descripciones lingüísticas de un género que puede ser producido por ellos mismos.

En el caso de las noticias periodísticas, el corpus se formó con 5 noticias en inglés (3809 palabras) y 5 en español (3080 palabras) extraídas de periódicos que cuentan con una versión en papel y una versión on-line. Las noticias se han contemplado en su totalidad ya que –a diferencia del AI que está compuesto por varias secciones– las noticias aquí trabajadas se componen por un solo cuerpo, y tomar sólo una fracción de ellas como se hizo en el caso de AI sería arbitrario, debido a la propia estructura genérica orbital de las noticias. Según White (2009), las noticias tienen una estructura genérica orbital (y no lineal), en la que hay una descripción central del evento y una elaboración de información que gira en torno a esa información central donde se explican, contextualizan y evalúan los eventos y participantes en satélites dependientes de un núcleo dominante, generalmente en el primer párrafo[1]. Las noticias se extrajeron de dos periódicos de gran circulación en los EEUU[2] y en la Argentina: el *New York Times* y *La Nación*, respectivamente. Las noticias tanto en español como en inglés tratan sobre una misma temática: el derrame de petróleo que se produjo en abril de 2010 en el Golfo de México. Las noticias bajo análisis en esta investigación son conocidas como "hard news" en inglés, o noticias de alto impacto social, ya que la relevancia que tiene el evento que se está reportando produce una disrupción en el orden normal de los acontecimientos cotidianos. Las "hard news" generalmente tratan sobre erupción de violencia, infracción de la moralidad o eventos materiales como accidentes o desastres naturales. A pesar de que las noticias de nuestro corpus se refieren a un evento material como es un derrame, el periodista no deja de incluir en la noticia eventos verbales en los que se presentan afirmaciones, opiniones, etc. de diversas fuentes y son elementos reconocidos como típicos y comunes dentro de este género, y son utilizados como recursos evaluativos por los periodistas. El propósito de ocupar un corpus de noticias que discuten el mismo tema es poder apreciar cómo los dos idiomas representan una misma realidad.

A fin de llevar a cabo la presente investigación, se realizó una clasificación manual y un posterior conteo de los procesos verbales en los AI y de las noticias en inglés y en español. Al interpretar el empleo de estos procesos se buscó estudiar no sólo la evaluación que hace el productor textual al referirse a sus ideas sino también las formas en las que –mediante el uso de los verbos del decir– se adhiere o distancia de las proposiciones reportadas en donde se revelan los dichos de otros autores o fuentes externas a su investigación o a su reporte de eventos. Para esto, se diseñó la siguiente taxonomía de análisis, adaptada de estudios realizados por Thompson y Ye (1991) y Thompson (1996) en donde se analizan a los procesos verbales según la interpretación que el escritor del un texto.

Tabla 1: Taxonomía para análisis de actitud en procesos verbales

Interpretación del redactor o escritor realizada por el proceso verbal utilizado	Acto verbal de **autores o fuentes externas**	**Neutral**
		Semi-neutral
		Evaluativo
	Acto verbal del **redactor o escritor del AI y de las noticias**	**Neutral**
		Semi-neutral
		Evaluativo

1. La organización textual de este género se conforma de dos fases primarias: (1) Un "núcleo" introductorio que está compuesto por el título y la primer oración que contienen la información principal del texto y sirve para lanzar al lector inmediatamente al centro de la disrupción del orden social sobre la que trata el reporte; y (2) de "satélites" que conforman el desarrollo del cuerpo de la noticia. Estos no introducen información nueva sino que especifican los contenidos presentados en el núcleo a través de 5 grandes subcomponentes no lineares que vuelven al núcleo: (elaboración, causa y efecto, justificación, contextualización, evaluación).

2. Se trabajará con la variedad de inglés Norteamericano (y no Británico, Escocés, Neozelandés, etc.) para así poder focalizarnos en el uso de lenguas americanas.

ISBN 978-987-4019-61-5

Cada proceso verbal fue sometido a su categorización dentro de la tabla incluida más arriba, donde se ha diferenciado entre dos situaciones principales: si el autor o productor textual del artículo de investigación o noticia incorpora verbos del decir que presentan denotación o evaluación de sí mismo, o si el verbo del decir introduce lo dicho por otros investigadores o actores sociales. Consideremos a continuación el ejemplo de proceso verbal extraído de un AI (1):

(1) Por ello, como **insinuamos** anteriormente, fuera del topos de la cortesía (Álvarez 2005), estaríamos en el ámbito de la competencia social, en la cual el disenso no se soslaya y puede producirse abiertamente el conflicto hasta llegarse a la acción física.

En esta cláusula el acto verbal o la carga denotativa o evaluativa pertenece al escritor del texto científico, mientras que en el caso que se menciona a continuación (2) el acto verbal pertenece a otras fuentes de información:

(2) Ya Brown y Levinson (1987) **habían sostenido** que la cortesía era un vehículo para la comunicación entre partes potencialmente agresivas.

Veamos ahora los procesos verbales extraídos de noticias. Tomemos este ejemplo (3):

(3) "Unos 1000 barriles de crudo salen cada día desde unos 1.500 metros bajo la superficie", **indicó** la contraalmirante del Servicio de Guardacostas, Mary Landry, que supervisa las labores de rescate y limpieza.

Aquí el proceso verbal expresa el reporte de lo que dijo alguien más, y la carga semántica del proceso verbal es neutral. Veamos ahora el siguiente caso en inglés (4):

(4) But if the pocket is large, hundreds of thousands of barrels of crude could be potentially released, a worst case that no executive wished to **speculate** about publicly.

El proceso verbal se refiere al autor de la cita y no al escritor de la noticia, y lo hace de manera claramente evaluativa: el verbo expresa una opinión formada sobre el tema que se está citando.

Luego de determinar si el proceso verbal representaba un acto realizado por el escritor del AI o de la noticia o por otros autores o fuentes, se procedió a analizar la carga semántica denotativa o evaluativa de cada verbo. En esta instancia se encasilló a los procesos en las categorías *neutral*, *semi-neutral* o *evaluativo* descriptas a continuación:

Procesos verbales neutrales: son aquellos procesos verbales que expresan el reporte de resultados, discusiones, opiniones, etc. en la investigación y en la noticia, ya sean usados por el autor o el redactor del AI o de la noticia sin revelar ningún tipo de posicionamiento o evaluación de lo reportado (Hyland 2008). Entre estos verbos encontramos "decir", "expresar", "tell", "state", etc. Aquí tenemos un ejemplo (5):

(5) Rescue teams were searching the area in the Gulf of Mexico by helicopter, plane and boat, Coast Guard officials **said**.

Procesos verbales semi-neutrales: son aquellos procesos verbales no evaluativos que reportan algún acto de habla condensando o comprimiendo en el verbo el participante llamado *verbiage*. Por ejemplo, los verbos "explicar", "anunciar", "preguntar", "responder", etc. implican no solo "decir" algo sino que también comprimen en el mismo verbo lo dicho (una explicación, un anuncio, una pregunta, una respuesta, etc.). Algunos ejemplos (6) (7),

(6) Esta diferencia puede **explicarse** por las características del sistema de los tiempos verbales de cada lengua.

(7) Fearing a potential environmental disaster, BP **announced** Thursday that it was dispatching a

ISBN 978-987-4019-61-5

flotilla of more than 30 vessels capable of skimming more than 170,000 barrels of oil a day to protect sea lanes and wildlife in the area of the sunken platform.

Procesos verbales evaluativos: son aquellos procesos verbales que expresan una clara y evidente carga semántica evaluativa, positiva o negativa, sobre lo que se está reportando, ya sea del propio redactor o de aquellos que son citados. Entre estos encontramos "argue", "claim", "refute", "cuestionar", etc. (8) (9):

(8) En este mismo sentido podemos **cuestionar** entonces ¿qué aspectos son los que modifican a una "expresión X" a significar en ciertas interacciones "hacer Y" o "hacer Z"?

(9) Obama **justificó** la decisión al defender nuevas tecnologías menos agresivas con el medio ambiente.

4. Resultados y Discusión

4.1. Comparación de los resultados en ambos géneros: el AI y la noticia

Tabla 2 Totales de procesos verbales por género (ambos idiomas juntos)

	Noticias	AI
Intervención del escritor	--	3,841 (41%)
Neutrales + Semineutrales	--	2,508 (27%)
Evaluativos	--	1,332 (14%)
Intervención de terceros	18,290 (100%)	5,409 (59%)
Neutrales + Semineutrales	14,661 (80%)	2,430 (26%)
Evaluativos	3,629 (20%)	2,979 (33%)
Totales	**18,290 (100%)**	9,250 (100%)

Los resultados demuestran que existe una marcada diferencia entre el uso de los verbos del decir como recurso de posicionamiento del productor textual en ambos géneros: no existe en las noticias como un recurso revelador de la posición del periodista pero sí es explotado como tal en el caso de los escritores de AI (0% en las noticias, 41% en los AI). Cabe destacar también que los verbos de reporte más usados en el AI hacen referencia a los dichos de terceros más que a los del propio redactor del AI (59% contra 41%). A pesar de que el género noticias no recurre a los procesos verbales como recurso de proyección del propio periodista, este género utiliza más frecuentemente estos verbos (18 veces por cada mil) que el AI, este último con una frecuencia de uso en los verbos de reporte de la mitad de las noticas (9 procesos verbales cada mil palabras).

Con respecto a la carga semántica de los procesos, hemos encontrado que en las noticias en general se utilizan los verbos del decir mayoritariamente con carga semántica neutra[3] (80%) mientras que en el corpus de los AI este tipo de procesos se encuentran utilizados en forma más pareja en relación a la carga evaluativa (58% evaluativos y 53% neutrales, ambos emisores juntos).

4.2. Comparación de los resultados en ambas lenguas en el Artículo de Investigación

El conteo de los verbos del decir computados en este trabajo y su correspondiente análisis de la carga denotativa o connotativa según se refieran a actos de habla del redactor o de autores citados en el texto científico están expresados en el siguiente cuadro:

3. Los procesos neutrales y semi-neutrales han sido agrupados ya que se considera que ninguno de los dos tipos posee una carga evaluativa.

ISBN 978-987-4019-61-5

Tabla 3: Totales de procesos verbales por emisor e idioma: AI

	Español	Norm. Esp.	Inglés	Norm. Ingl.
Intervención de otros autores	57 (65%)	8,019	15 (50%)	2.490
Intervención del redactor del AI	34 (35%)	5,049	15 (50%)	2.490
Total	88 (100%)	13,068	30 (100%)	4.98

De la Tabla 3 se desprende que en total, los AI en español presentan una cantidad mayor de verbos del decir [88], los que representan 13 procesos verbales por cada mil palabras en su corpus, mientras que en los AI en inglés encontramos [30], que representan casi 5 procesos verbales por cada mil en el corpus. Se puede observar que el español recurre más frecuentemente al uso de procesos verbales que el inglés. Resulta importante también destacar que dentro de los AI en español existe una notable diferencia entre aquellos procesos verbales utilizados para referirse a otros autores [65%] que son 8 palabras de cada mil en comparación con aquellos que hacen referencia al mismo redactor del AI [35%] con 5 por cada mil. Esta marcada diferencia no es lo que aparece en los textos en inglés en donde no existe diferencia entre los verbos del decir utilizados para referirse a otros autores y los usados para referirse al escritor del AI, que son [15] en cada caso, y representan alrededor de dos palabras y media por cada mil.

Tabla 4: Totales de procesos verbales por idiomas en el AI

	Español		Norm. Esp.	Inglés		Norm. Ingl.
Verbos evaluativos	42 (48%)		4,280	13 (43%)		1.322
Verbos neutrales	20	46 (52%)	4,687	7	17 (57%)	1,729
Verbos semi-neutrales	26			10		
Total	88 (100)		8,967	30 (100%)		3,051

La Tabla 4 muestra que la diferencia entre los verbos neutrales y semi-neutrales con los evaluativos no es muy marcada entre el español y el inglés. En español los procesos neutrales[4] [52%] son ligeramente más numerosos que los evaluativos [48%]. En inglés sucede la misma situación, ya que los procesos verbales neutros [57%] son más frecuentes que los evaluativos [43%]. Esto parecería indicar una proporción similar en la actitud y evaluación en los verbos del decir en AI escritos en español y en inglés. También podemos observar que en relación a la frecuencia total entre ambos idiomas, el español hace un uso más frecuente de procesos verbales en los AI con casi 9 procesos por cada mil, ya que el inglés tiene una frecuencia de 3 procesos verbales por cada mil.

Para una mayor riqueza de análisis, en las próximas dos tablas (Tablas 5 y 6) hemos discriminado las cargas evaluativas o denotativas según pertenezcan a actos de habla realizados por los redactores de los artículos de investigación o que se refieren a otros autores citados en el AI.

Tabla 5: Intervención de otros autores en el AI por idiomas

	Español	**Inglés**
Verbos neutrales y semineutrales	3,416	1,328
Verbos evaluativos	4,604	1,162
Totales	8,019	2,490

Tabla 6: Intervención del redactor del AI por idiomas

	Español	Inglés
Verbos neutrales y semineutrales	3,416	1,494
verbos evaluativos	1,634	0,996
Totales	5,049	2,490

4. El 100% se obtiene sumando los verbos evaluativos más los verbos neutrales (agrupados a los semi-neutrales).

ISBN 978-987-4019-61-5

Si ahora tenemos en cuenta los verbos del decir que poseen actitud neutra o semi-neutra e introducen las voces de otras autoridades (Tabla 5), el conteo muestra que en español, la totalidad de verbos neutrales y semi-neutrales [3,416] es inferior a los verbos del decir que contienen carga evaluativa [4,604], mientras que en inglés observamos que la relación entre verbos evaluativos [1,162]y neutrales o semi-neutrales [1,328] es más pareja, aunque notamos que los neutrales son más numerosos. Podría decirse que el redactor de AI en español tiene una tendencia ligeramente más marcada a emitir una evaluación sobre la proposición expresada por otras fuentes que el autor de AI en inglés.

Ahora bien, la Tabla 6 muestra que en los casos de verbos que se refieren al propio escritor del AI en español, la tendencia es opuesta que al momento de introducir a otras voces: los verbos neutrales [3,416] superan a los evaluativos [1,634]. Por su parte, los AI en inglés muestran la misma tendencia para los procesos verbales que se refieren al redactor del AI, ya que encontramos más verbos neutrales o semi-neutrales [1,494] que evaluativos [0,996]. Esto parecería indicar que el redactor del AI intenta mostrarse imparcial u objetivo al momento de utilizar los verbos del decir tanto en el caso del español como en el del inglés. Podemos observar una cierta cautela con respecto al nivel de involucramiento que tienen con las proyecciones emitidas por sí mismos a través de verbos del decir neutros o semi-neutros, quizás porque los escritores discuten conocimiento nuevo que debe ser validado por sus pares y por eso tienden a ser cautos con la evaluación de lo que proyectan o dicen.

En el caso del inglés puntualmente, tanto cuando los procesos verbales se refieren a los escritores o a otros autores, las cifras de verbos evaluativos son muy similares a los de carga semántica neutra o semi-neutra. Esto sugiere que el redactor del AI en inglés utiliza estilísticamente los mismos procesos verbales con similar carga evaluativa para indicar actos de habla de sí mismo o de otros autores citados en su trabajo.

Estimamos que los redactores de AI en español tienden a usar una mayor variedad de verbos con cargas evaluativas que los redactores en inglés debido a que los primeros no desean proyectar su propia voz de manera tan identificable como las voces de otros, y así se observa que los procesos verbales que contienen una carga evaluativa más marcada son más frecuentes al momento de citar a otros que cuando se proyecta una proposición propia. Esto impacta en el lector de forma significativa porque el productor textual de alguna forma realiza un posicionamiento con respecto a la proposición planteada pero desde la autoría del "otro", es decir que el redactor implica "no soy yo quien lo dice" sino más bien "lo dice otro".

Según estos resultados los procesos evaluativos sí son utilizados pero para indicar la actitud de los científicos y académicos citados. Aquí encontramos algunos ejemplos:

> (10) Por su parte, Klima y Bellugi (1966) y Radford (1990) **muestran** que a temprana edad los niños tienen dificultades para responder apropiadamente a cierto tipo de CIPs,…

> (11) If L1 knowledge facilitates L2 tense–aspect mapping among Hispanophone learners of French, language awareness tasks, such as those **discussed** by Alegría de la Colina and García-Mayo (2006) and Simard (2007), may assist them in their construction of the L2 tense–aspect system.

> (12) These last two issues **will be discussed** further in the Pedagogical Implications and the Recommendations for Future Research sections.

> (13) Si bien la diferencia en la extensión entre ambas modalidades podría adjudicarse a las demandas cognitivas de la transcripción durante el aprendizaje de la escritura, como **planteáramos** en la introducción, la situación de sobrecarga cognitiva de la escritura no parece tener incidencia en otros aspectos del empleo de los tiempos verbales.

Los ejemplos (10) y (11) muestran cómo el redactor del AI sugiere una actitud evaluativa por parte de otros investigadores citados, distanciándose de los dichos de éstos en el primer ejemplo (10) y adhiriéndose a la proposición de los terceros en el segundo caso (11). Los ejemplos (12) y (13) revelan una posición imparcial, neutral por parte del redactor del AI sobre sus propios dichos. De esta forma el productor textual se muestra objetivo para presentar sus resultados, quizás como una estrategia para invitar al lector a adherirse a sus prédicas "imparciales".

ISBN 978-987-4019-61-5

4.3. Comparación de ambas lenguas en artículos periodísticos

Tabla 7: Intervención de terceros y del periodista: Noticias por idiomas

	Español	Inglés
Intervención del periodista	--	--
Intervención de terceros		
- verbos neutrales y semineutrales	7,142 (55%)	20,74 (91%)
- verbos evaluativos	5,844 (45%)	1,838 (9%)
Totales	12,986 (100%)	22,578 (100%)

A simple vista, uno de los resultados más evidentes que podemos apreciar es que las noticias periodísticas no incluyen procesos verbales en los que se presente una proyección propia del periodista. Esta ausencia de verbos de reporte, y por ende una ausencia de proyecciones emitidos por el propio periodista, suma como una estrategia retórica que contribuye a lo que las instituciones periodísticas denominan "objetividad" de su discurso, el que tradicionalmente se ha calificado como imparcial, equilibrado y fáctico (Martin & White 2007) en el sentido que no se explicita la intervención del periodista y se evita así una apreciación que sería subjetiva por parte de quien escribe, sino se reportan las voces y se representa la presencia de quienes son consideradas fuentes de autoridad en el evento en cuestión.

Otra observación que surge es que los procesos verbales son muy usados en ambas lenguas, pero más del doble se usan en inglés que en español (22 procesos verbales cada mil contra 12, respectivamente). El uso más frecuente de procesos verbales para reportar lo que dicen otras fuentes puede estar relacionado con lograr la función retórica de presentar los hechos como sucedieron y como reportan otros, y no el propio periodista percibe que sucedieron. Parecería que en el idioma inglés se hace un intento más grande en comunicar un evento –en este caso, una catástrofe natural– a través de lo que participantes del evento dicen más que los periodistas que escriben sobre el mismo evento en español.

En cuanto a la carga semántica, es muy frecuente el uso de verbos neutrales y semi-neutrales en inglés con un 91% mientras que solo el 9% de las instancias son procesos con carga evaluativa. En español, la relación entre los verbos neutrales y los que tienen carga evaluativa está dada en casi una relación de igualdad (55% neutrales y 45% evaluativos). Nuevamente estos resultados confirman la idea que existe un afán por parte del periodista que escribe en inglés en presentar las proyecciones a través de verbos del reporte que tienen una carga neutral, haciendo que el escrito tenga una tono imparcial.

Nuestra especulación con respecto a estos resultados en las noticias es que en inglés, el periodista realiza evaluación pero no a través de los elementos lingüísticos analizados en este trabajo, es decir, no con el uso de la evaluación que potencialmente tienen los procesos verbales, sino más bien lo hacen mediante otros recursos (ver Thomson, White & Kitley 2008). El verbo de reporte es simplemente utilizado como nexo de unión entre el reporte o dicho y quién lo dijo, como por ejemplo (14):

> (14) It's a tragedy, but at the end of the day we are not going to stop doing things that need to be done," **said** Larry Goldstein, a director of the Energy Policy Research Foundation.

Aquí, el uso retórico del verbo "say" (decir) es citar las palabras textuales tales como las dijo en este caso Larry Goldstein, quien es presentado como una autoridad y director de una institución de prestigio.

En el caso del español, la retórica con la que se utilizan los procesos verbales parece ser distinta a la del inglés, alejándose de la supuesta "objetividad" y acercándose más a la subjetividad de posicionarse frente a la verdad presentada. Los verbos del reporte son usados más frecuentemente que en inglés para preparar al lector subjetivamente a recibir el dicho de un tercero, como este ejemplo (15):

> (15) Napolitano **insistió** sobre el hecho de que el grupo británico BP, que explotaba la plataforma petrolera, es "responsable" del derrame de crudo y **exigió** que reaccione de la mejor manera posible.

ISBN 978-987-4019-61-5

En ambos casos, los verbos "insistir" y "exigir" denotan el modo en el que se realiza el acto de habla.

5. Conclusiones

Las conclusiones a las que hemos llegado son preliminares, y los resultados obtenidos deben ser tenidos en cuenta con cautela, ya que corresponden al análisis de los procesos verbales de una muestra acotada de AI y noticias en inglés y en español, y el tamaño del corpus impone restricciones sobre las generalizaciones a las que podemos arribar. Sin embargo, encontramos que es valioso el aporte que este análisis nos provee, ya que estos resultados nos alertan sobre las tendencias que podemos identificar entre los redactores de AI en inglés y en español y entre los periodistas de ambas lenguas. La información que se aporta en este trabajo a la descripción de la lengua extranjera resulta muy valiosa al momento en que los alumnos de las carreras de inglés en la Facultad de Lenguas (UNC) redacten trabajos académicos como son sus tesis de licenciatura, trabajos de traducción o elaboración de informes en el profesorado. Siendo hablantes no nativos de inglés, los alumnos cuentan con elementos descriptivos sobre los géneros textuales objeto de estudio en este proyecto para lograr un acercamiento a las formas más frecuentemente usadas por escritores nativos en lengua inglesa, mientras que las descripciones de procesos verbales en español aportan información en términos comparativos y contrastivos sobre las semánticas más frecuentemente usadas en español.

En términos generales podemos concluir que una diferencia importante entre los dos géneros estudiados está dada por una tendencia hacia el empleo de verbos neutrales por sobre los verbos evaluativos en las noticias, mientras que en los AI la proporción de verbos evaluativos y neutrales es casi igual. En cuanto a las dos lenguas, podemos decir que en tanto en inglés como en español los productores textuales tanto de los AI como los periodistas tienden a utilizar más los verbos neutrales que los evaluativos.

Los resultados y conclusiones de este proyecto nos impulsan a fomentar el diseño y desarrollo de material pedagógico a ser utilizado en asignaturas relacionadas a la investigación y traducción dentro de las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas (UNC). Estos materiales podrían incluir actividades que apunten a que el estudiante universitario aprenda a citar a otros autores en sus textos científicos en inglés y español similares a los utilizados por los hablantes nativos, sin desestimar que utilizar una lengua extranjera implica plasmar en el discurso no sólo palabras sino una cultura en particular.

Referencias bibliográficas:

» Bitchenera, J. y Basturkmen, H. (2006). "Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section". *Journal of English for Academic Purposes,* 5, 1, 4-18.

» Hunston, S. (1993). Evaluation and Ideology in Scientific Writing. En M. Ghadessy (ed.), *Register analysis: Theory and practice.* London: Pinter. 57–73.

» Husson, D. & O. Robert. (1991). *Profession Journaliste. Source d'information, typologie d'article, styles décriture.* Paris: Eyrolles.

» Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. USA: The University of Michigan Press.

» Hyland, K. (2008). "Genre and academic writing in the disciplines". *Language Teaching*. 41. 4. 543-562.

» Martin, J. & P. White. (2007). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London & New York: Palgrave/ Macmillan.

» Thompson, G. & Y. Ye. (1991). "Evaluation in the Reporting Verbs Used in Academic Papers". *Applied Linguistics*. 12. 365-382.

» Thompson, G. (1996). "Voices in the text: Discourse perspectives on language reports". *Applied Linguistics*, 17, 501-530.

» Thomson, E., P. White. & P. Kitley. (2008). "'Objectivity' and 'hard news' reporting across cultures: comparing the news report in English, French, Japanese and Indonesian journalism". *Journalism Studies*. 9. 212-228.

» White, P. (1997). "Death, Disruption and the Moral Order: the Narrative Impulse in Mass-Media Hard News Reporting". En F. Christie & J. Martin (eds.). *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*.

ISBN 978-987-4019-61-5

London: Cassell. 101-133.

» White, P. (2009). “Media power and the rhetorical potential of the ‘hard news’ report - attitudinal mechanisms in journalistic discourse”. Presented at VAKKI Symposium XXIX. University of Vaasa. Finland. 13-15.

ISBN 978-987-4019-61-5

Ethos, *intelectuales y espacio público en la crisis de 2001: Beatriz Sarlo y Horacio González*

PELLEJERO, Pablo Maximiliano / Universidad Nacional del Comahue - Conicet

Área: Análisis del discurso

» *Palabras clave: crisis social, intelectuales, ethos, espacio público*

Resumen

A partir de una selección de artículos de opinión publicados en la prensa de alcance nacional a finales de 2001 y a principios de 2002, analizo las retóricas discursivas que construyen –y en las que se construyen– las figuras de Beatriz Sarlo y Horacio González en tanto intelectuales vinculados con el espacio público y en relación con el campo de poder (Bourdieu 2007). En particular, analizo la construcción de *ethos* discursivo (Barthes 1974, Amossy 2008) y su vinculación con las bases de acuerdo (Perelman 1978) de las que parten Sarlo y González para proponer argumentos en torno a la crisis social de la época.

Abordaré los discursos entendidos como argumentaciones en el seno de la vida social (Angenot 2010), a partir de las cuales los sujetos defienden valores y lugares comunes, sostienen evaluaciones (Meyer 2008), construyen auditorios (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1989) y pueden incidir en el imaginario social (Baczko,1991). De este modo, la construcción discursiva de *ethos* desde el cual sostienen la argumentación los actores mencionados, constituiría un elemento central para la proyección de credibilidad y de capital simbólico en proyectos políticos que surgen a partir del período mencionado y de los cuales participan implícita o explícitamente.

Esta propuesta representa un examen inicial de las figuras de intelectuales vinculados al espacio público entre 2001 y 2010, trabajo que se enmarca en el proyecto de investigación Retóricas, representaciones sociales y subjetividades en la cultura argentina. Discursos sociales y expresiones estéticas de 2001 al Bicentenario, de la Universidad Nacional del Comahue.

1. Introducción

En este trabajo voy a analizar las retóricas discursivas que construyen –y a partir de las cuales se construyen– las figuras de Beatriz Sarlo y Horacio González en tanto intelectuales vinculados con el espacio público y en relación con la esfera política en torno a la llamada "crisis del 2001". Para esto, tomaré una selección de artículos de opinión publicados en la prensa periódica de alcance nacional a finales de 2001 y principios de 2002. En particular, me propongo mostrar la construcción de los *ethé* discursivos de estos actores y su relevancia fundamental en la argumentación que proponen. Este análisis se sostiene en una concepción de los discursos como argumentaciones en el seno de la vida social (Angenot 2010), a partir de las cuales los sujetos defienden valores y lugares comunes, sostienen evaluaciones (Meyer 2008), construyen auditorios (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1989) y pueden incidir en el imaginario social (Baczko 1991).

Es posible suponer que la construcción discursiva de *ethos* desde la cual realizan la argumentación los actores propuestos constituye un elemento central para la proyección de credibilidad y de

ISBN 978-987-4019-61-5

capital simbólico en proyectos políticos que surgen a partir del período mencionado y de los cuales participan implícita o explícitamente.[1]

Entendiendo que una lectura del tipo que propongo no puede concebirse alejada de su contexto de producción y recepción, voy a referirme brevemente, en primer lugar, a los hechos que constituyeron la mencionada "crisis del 2001". A continuación, definiré el sentido con el que uso la palabra intelectuales en este trabajo y revisaré algunos antecedentes en investigación que ponen en relación las posturas críticas de Sarlo y González. Luego presentaré sucintamente las herramientas de la retórica con las que voy a trabajar. Una vez presentado el análisis propiamente dicho, intentaré algunas conclusiones poniendo en relación ese análisis con los aspectos mencionados anteriormente.

2. Antecedentes

2.1 Contexto de publicación de los escritos

Hacia finales de 2001, Argentina se encontraba envuelta en una crisis financiera y político-social cuyo clímax se dio durante el mes de diciembre, cuando, debido al endurecimiento de las medidas de ajuste económico, se multiplicaron las protestas sociales. Hubo manifestaciones multitudinarias de diversa índole en las ciudades más importantes del país pidiendo la renuncia de los representantes del poder político y la suspensión de la medida conocida como "corralito financiero". En algunos casos tuvieron la forma de saqueos a supermercados; en otros, el gesto simbólico del cacerolazo.

El 19 de diciembre, el entonces presidente Fernando de la Rúa decretó el estado de sitio y la suspensión de las garantías constitucionales. En la tarde del 20 renunció abriendo paso a una sucesión presidencial controvertida y recurrente, hasta el establecimiento de Eduardo Duhalde en carácter de presidente provisional por parte de la Asamblea Legislativa. Sin embargo, durante los meses siguientes a la caída del gobierno de De la Rúa, las protestas y las consecuentes represiones policiales se sucedieron de manera habitual, dado que la economía estaba lejos de lograr estabilidad (Aboy Carlés 2005, Novaro 2006).

En ese contexto, fueron varias las voces de intelectuales que se hicieron presentes a través de los medios de comunicación proponiendo una lectura más o menos analítica de esos hechos. De todos ellos, interesa detenerse en Beatriz Sarlo y Horacio González por varias razones. Una de ellas es su presencia continua en el campo intelectual y en el espacio público configurado por los medios masivos de comunicación de alcance nacional. En el período referido, ambos contaban ya con una sólida trayectoria en la crítica cultural universitaria así como con espacios frecuentes en la prensa de mayor tirada (*Clarín*, *Página 12*). [2] En el mismo sentido, es posible –y esa es una de las líneas de investigación que abre este trabajo– continuar revisando su producción discursiva en estos frentes hasta la actualidad.

Por otra parte, es posible entender estas intervenciones en dos líneas de crítica y de posicionamiento político bien diferenciadas. Sin embargo, antes de emprender el análisis considero oportuno referirme a algunos términos clave con los que trabajaré, por una parte; y a algunos antecedentes en esta línea de investigación, por otra.

2.2. Intelectuales

Cuando hablamos de intelectuales hacemos uso de un término "tan impreciso como el grupo social que se busca definir con él", cuya definición comporta necesariamente un registro político y carga

1. En ese sentido, esta propuesta representa un examen inicial de las figuras de intelectuales vinculados al espacio público entre 2001 y 2010, enmarcado en los objetivos del proyecto de investigación *Retóricas de las intervenciones intelectuales en los debates públicos en la Argentina (2001-2010). Beatriz Sarlo y Horacio González* (beca Conicet 2013-2015) y en estrecho vínculo con el proyecto de investigación *Retóricas, representaciones sociales y subjetividades en la cultura argentina. Discursos sociales y expresiones estéticas de 2001 al Bicentenario* de la Universidad Nacional del Comahue.

2. Es importante tener en cuenta que los medios mencionados tenían entonces una tirada y una capacidad de difusión diferentes. Dado el análisis que se propone aquí, sin embargo, podemos dejar este aspecto momentáneamente de lado.

ISBN 978-987-4019-61-5

consigo "una historia de las representaciones sobre el papel de los grupos cuya tarea especial es la administración y la producción de los bienes simbólicos" (Altamirano 2008: 148). Seguimos aquí a Pierre Bourdieu (2007) desde la perspectiva de una sociología de la cultura entendida como sociología de los sistemas simbólicos. Desde este punto de vista, los intelectuales representan individuos o colectivos que luchan por la obtención del monopolio de la producción de bienes simbólicos en un espacio relativamente autónomo en el espectro social: el campo intelectual.

La idea de la posición relativa de los intelectuales en el campo de poder resulta fundamental para emprender un análisis de sus roles en una situación determinada. Debido a su posesión de capital simbólico y a las relaciones estructurales que establecen con el campo del poder, los intelectuales representan una posición ambivalente. De tal modo, sus prácticas se orientan a satisfacer tanto a los intereses de la clase dominante como a los de la clase dominada. Al decir de Bourdieu:

> *Ubicados en situación de dependencia material y de impotencia política con relación a la fracciones dominantes de la burguesía, de la cual provienen en su mayoría y en la cual participan [...], los escritores y los artistas constituyen al menos desde la época romántica, una* fracción dominada de la clase dominante*, necesariamente inclinada, en razón de la ambigüedad estructural de su posición en la estructura de la clase dominante, a mantener una relación ambivalente, tanto con las fracciones dominantes de la clase dominante ("los burgueses") como con las clases dominadas ("el pueblo"), y formar una imagen ambigua de su posición en la sociedad y de su función social. (Ibíd.: 32, cursivas del texto original).*

2.3. Antecedentes en el campo

Judith Podlubne (1998a y 1998b) plantea un análisis de los modos en que tanto Sarlo como González desarrollan sus perspectivas de crítica cultural a propósito de los años noventa. Sostiene que la importancia de estos actores en el ejercicio de la crítica durante la década del noventa les otorga el carácter de figuras representativas de dos tendencias dentro del campo intelectual.

En sus trabajos, Podlubne muestra diferencias significativas entre los modos de asumir e intervenir en lo contemporáneo, tanto en los libros que publican en el período (*Escenas de la vida posmoderna*, Beatriz Sarlo, y *La ética picaresca*, González) [3] como en las editoriales de las revistas que dirigen (*Punto de vista,* la primera y *El ojo mocho*, el segundo). Sin embargo, muestra que a pesar de cierta disolución disciplinar en su ejercicio, en ambos casos se puede observar también una "resistencia a abandonar completamente la rama del saber en la que se formaron y a la que pertenecen, la perseverancia en los valores y en las formas de trabajo propias de los modos en los que cada uno concibe su tarea en la propia disciplina" (1998a: 100). Esto es, la crítica literaria en el caso de Sarlo, y la sociología en el de González.

En el mismo sentido, afirma más adelante:

> *Esta tensión en el propio campo, que impide la departamentalización de los saberes en un cierre sobre sí mismos al tiempo que alienta la interrogación sobre las propias condiciones de trabajo es la que atraviesa por vías diferentes el pensamiento de Sarlo y González. (...) Hay en ambos la preocupación por los límites del trabajo que realizan y el interés por resguardar la dimensión crítica del mismo. (Ibíd.: 101)*

En ambos casos esta preocupación se pone en evidencia mediante operaciones discursivas metacríticas que, como se ha dicho, revelan dos tendencias diferentes dentro del campo intelectual. En el caso de Sarlo, el desplazamiento hacia una perspectiva más amplia y generalizadora que pueda trascender el discurso académico especializado la conduce a la búsqueda de una expresión reducida en tecnicismos en pos de la accesibilidad de un público no especialista. De esta forma, y mediante un cruce de saberes que le es característico, consigue acercarse a su objeto: "profundizar en la *relación* entre cultura y sociedad, entre cultura y política" (Ibíd.: 103).

González, por su parte, adopta lo que él mismo denomina "punto de vista trágico sobre lo social" en el que la *inadecuación* y la *incorrección* son los medios por los cuales espera no perder criticidad. Su

3. Publicados en 1994 y 1992, respectivamente.

intención es el abordaje de lo social a través de un lenguaje común para las ciencias sociales, resultado tanto de su "temeridad" como de su *transversalidad*. La crítica de González se sostiene sobre lo que él llama una "negatividad creadora" que se verifica en una interrogación continua sobre la legitimidad del propio saber, mientras que el proyecto de Sarlo tiende a abandonar momentáneamente la discusión teórica en pos de la construcción de un punto de vista racional que trascienda los límites profesionales y ocupe el espacio público.

Sarlo –siempre siguiendo a Podlubne– refleja, en su interés alcanzar un público amplio, la "confianza en la posibilidad de incidir sobre las cuestiones actuales desde unos valores asociados con la práctica del ejercicio crítico" (Ibíd.: 111). El ejercicio "trágico" de González, en cambio, muestra una preocupación sobre el propio lenguaje del crítico, que problematiza la mirada de un presente "inestable" a través de los interrogantes sobre la propia profesionalidad del crítico. "El ejercicio crítico (...) se concibe como un acto intempestivo, gracias al cual la propia situación intelectual se define como la imposibilidad de oponerse a los dictados generales de una época" (Ibíd.: 114).

Teniendo en cuenta estos dispositivos de producción crítica, sus pretensiones de alcance público y los valores y figuras que convocan sus discursos, detenernos en las imágenes de sí que Sarlo y González han construido en sus discursos de los años posteriores resulta relevante a nuestro análisis. Nuestra hipótesis, como dijimos, es que esas construcciones *éthicas* operan, en estos casos, como argumentos de autolegitimación de la palabra; es decir, los continúan habilitando como intelectuales de referencia en el país.

3. Fundamentos teóricos y presentación metodológica

Entendemos los discursos como argumentaciones en el seno de la vida social y las retóricas como constituciones internas de los discursos orientados a persuadir, pasibles de ser puestas en evidencia mediante un dispositivo de análisis crítico. El dispositivo de análisis en este caso son las categorías de la retórica entendida como una técnica que posiblilita "el estudio del discurso en la sociedad desde el ángulo de la argumentación" (Angenot 2010:162).

Aristóteles pensó la retórica como una de las técnicas discursivas que –junto a la dialéctica y el discurso científico– utiliza una sociedad para construir su verdad. Que exista una técnica discursiva para la construcción de la verdad implica que esa verdad no depende de lo que se encuentra fuera del discurso, sino de lo que resulta de esa aplicación.

Así, la *tejné rethoriké* ha sido definida como la disposición eficaz de los medios necesarios para lograr una persuasión efectiva del auditorio. Siguiendo a Meyer (2007), la idea aristotélica de la situación retórica como compuesta de tres partes en pie de igualdad: un orador, un auditorio al que se dirige y un medio lingüístico en el que ambos se encuentran. Llamamos *ethos* al componente que se ocupa de la representación retórica del orador y *pathos* al que refiere al auditorio. Ambos constituyen la línea argumentativa orientada a *conmover*, es decir, a persuadir por medio de características subjetivas o psicológicas: las emociones, las pasiones. El componente que media entre ambos constituye la línea argumentativa destinada a *convencer* por medio de razonamientos: el *logos* (Barthes 1974).

En la historia de los estudios de la retórica cada uno de estos componentes ha sido tratado con distinto grado de importancia. Como afirman Fanese y Silva (2012), debemos a Aristóteles el haber considerado por primera vez el *ethos* como una prueba discursiva relevante y no un factor circunstancial para el logro de la persuasión.

Podemos entender, entonces, el *ethos* como un dominio específico en la situación retórica que se asocia propiamente con la imagen de sí, el carácter, el comportamiento del orador. Constituye la imagen que el orador *representa* ante el auditorio con el fin de que éste acredite la argumentación que presenta y, finalmente, sea efectivamente persuadido para adherir a la tesis. En palabras de Meyer:

> *[Um orador] deve ser capaz de responder às perguntas que suscitam debate e que são aquilo sobre o que negociamos. [...] O éthos é uma excelência que não tem objeto próprio, mas se liga à pessoa, à imagem que o orador passa de si mesmo, e que o torna exemplar aos olhos do auditório, que então se dispõe a ouvi-lo e a segui-lo. As virtudes morais, a boa conduta, a confiança que tanto umas quanto outras suscitam conferem ao orador uma autoridade. O éthos é o orador como princípio (e também como argumento) de autoridade.*

ISBN 978-987-4019-61-5

> *A ética do orador é seu "saber específico" de homenm e esse humanismo é a sua moralidade, que constitui fonte de autoridade. Evidentemente, liga-se ao que ele é e ao que ele representa.* (Meyer 2007: 34-35.)[4]

La relación entre el *ethos* del orador y el auditorio que resulta en persuasión efectiva se realiza por identificación: es aquel que a los ojos del auditorio es capaz de proporcionar las respuestas a todas las preguntas posibles sobre el tema en cuestión.

En este sentido, la retórica aristotélica presenta tres cualidades del *ethos* del orador capaces de generar confianza en el auditorio. Estos son los rasgos que tomaré para analizar el corpus.

> *Frónesis* (prudencia): constituye la sabiduría práctica "objetiva" de quien puede deliberar entre lo bueno y lo malo, un sentido expuesto de manera "razonable" ("síganme").
>
> *Areté* (virtud/honestidad): es la muestra de una actitud que no teme a sus consecuencias y que se expresa a partir de enunciados sinceros productos de una elección deliberadamente honesta ("estímenme").
>
> *Eunoia* (benevolencia): se refiere a no confrontar, no agredir, intentar ser simpático, alcanzar una solidaridad con el auditorio ("quiéranme").[5]

Los textos de Sarlo y de González que seleccioné para esta etapa del proceso de investigación fueron publicados en periódicos de tirada nacional a finales de 2001 y principios de 2002. En todos los casos la temática responde a la coyuntura histórica presentada. Esta selección responde al hecho de que todo discurso se inscribe en un proceso histórico y, por tanto, no puede disociarse este aspecto de la materialidad del análisis. Asimismo, cabe considerar el auditorio al que se dirigen. Más allá del auditorio efectivo, que se relaciona en mayor o menor medida con las características particulares de cada una de las fuentes de prensa –discusión que no podremos abordar aquí–, es posible observar cómo parte de la estructura argumentativa de Sarlo y González se ocupa de dotar de carácter a su propio auditorio imaginario. Y este sí es un aspecto que pondremos en relación con la construcción del *ethos*.

4. Los artículos

A continuación, a partir del análisis de los textos seleccionados, intentaré dar cuenta de las características particulares de los *ethé* de Beatriz Sarlo y Horacio González siguiendo los criterios antes esbozados. De la primera, seleccioné dos artículos: uno publicado en *Clarín* en noviembre de 2001 y otro incluido en un dossier de *Página 12* a propósito de la caída del gobierno de De la Rúa; y una entrevista concedida a *La Nación* en mayo de 2002. [6]

4.1. Beatriz Sarlo

En los tres casos se representa un *ethos* fuertemente marcado por el conocimiento objetivo de los temas que aborda (*frónesis*): es capaz de establecer una relación *razonable* entre los acontecimientos

4. "Un orador debe ser capaz de responder las preguntas *que* suscitan debate y que son aquello *sobre lo que* negociamos. El *ethos* es una excelencia que no tiene objeto propio, pero se relaciona con la persona, a la imagen que el orador da de sí mismo, y que lo torna ejemplar a los ojos del auditorio que, entonces, se dispone a oírlo y seguirlo. Las virtudes morales, la buena conducta, la confianza que tanto unas como otras suscitan confieren al orador una *autoridad*. El *ethos* es el orador como principio (y también como argumento) de autoridad. La ética del orador es su "saber específico" de hombre y esa humanidad es su moralidad, que constituye fuente de autoridad. Evidentemente, se relaciona con lo que él *es* y con lo que él *representa*." (Cito por la versión en portugués, las cursivas son del original y la traducción propuesta es mía.)

5. Reformulado a partir de las presentaciones de Barthes (1974) y Eggs (2008).

6. Aunque no será el foco de este trabajo, es necesario reparar en el hecho de que podemos establecer diferencias que *a priori* podrían resultar significativas entre los auditorios esperables de los medios donde se publican los textos que integran el corpus de este trabajo (*Página 12*, por un lado, y *Clarín y La Nación*, por otro. Sin embargo, por razones de espacio y metodológicas no se tomará en cuenta de forma explícita. En el mismo sentido, no se considerarán -de momento- las diferencias genéricas: metodológicamente, la selección y el análisis operaron primariamente sobre artículos de opinión y las entrevistas fueron añadidas para complementar este último. Varios de estos factores resultan definitorios, en muchos casos, para la construcción del *ethos* de los oradores/enunciadores y serán trabajados con profundidad próximamente.

ISBN 978-987-4019-61-5

coyunturales del país, la historia política general y la historia del pensamiento sobre las ideas.

(1) Las religiones o los sistemas de pensamiento fuertes ofrecieron sentido y, mucho más que sentido, construyeron formas materiales de vivir en sociedad. (B) [7]

(2) El poder ha vuelto a donde estaba en el siglo XIX, antes de la organización nacional. (C)

(3) Los países viven revisando su propia imagen (...). Francia tiene cinco repúblicas, cada uno de sus cambios institucionales se consideraron cambios fundacionales. (D)

En el mismo sentido, encontramos una gran cantidad de definiciones, así como el predominio de la tercera persona o del impersonal –especialmente en "Las mejores ideas sin poder"– en una ubicación retóricamente relevante: al comienzo del discurso. Que los datos sean presentados como verdades y los acontecimientos como hechos, implica que el auditorio debe asumirlos para seguir la argumentación que propone la oradora. Es, entonces, un *ethos* de especialista, como puede observarse en los ejemplos:

(4) Hacer sentido: la expresión quiere decir encontrar la clave de acontecimientos cuyo significado no es evidente. [...] Hacer sentido es una práctica intelectual, que, por supuesto no ejercen solo los intelectuales. [...] El mercado es un gran constructor de sentidos.(B)

(5) [E]l poder del estado nacional está repartido, desigualmente, entre los estados provinciales. (C)

(6) Antes, ser argentino significaba: acceso a la escuela pública que garantizaba la alfabetización, tener un mercado de trabajo que era casi un mercado de pleno empleo y gozar de derechos sociales. (D)

En el primer artículo notamos que este *ethos* especialista se mueve con mucha más comodidad entre los grandes hitos de la historia política e ideológica que en los hechos relativos a la coyuntura argentina. Sin embargo, tal efecto no se mantiene ni en el artículo posterior a la caída de De la Rúa ni en la entrevista de mayo. De todos modos, aún podemos ver que su mención está supeditada a establecer relaciones con hechos universales a pesar de lo inevitable de la premura material (7), o donde lo hace incorporando a la suya la voz del auditorio (8).

(7) No fue el marxismo el único sistema de ideas donde el principio de justicia pudo desplegarse. (B)

(8) Hoy lo que está en riesgo es la idea misma de supervivencia de una nación. Nosotros nunca pensamos que podíamos llegar a compararnos con algunos países pobres de África. (D)

Lo dicho anteriormente, en conjunto con la disposición relativa de la densidad de la información en el primer artículo nos hace pensar en una construcción "éthica" que bien podría querer identificarse con el rol de intelectual que el enunciador asume en todos los casos (sobre todo cerca del exordio): el especialista que posee un conocimiento amplio y que observa la contemporaneidad participando de ella *solo* como analista, como ideólogo.

(9) Diría, en primer lugar, que [los intelectuales] deberíamos explicar muy bien cómo llegamos a vivir en este paisaje desértico y desesperanzado. (B)

En el artículo de diciembre encontramos otra prueba de un *ethos* que desea mantener la distancia –distancia crítica, diría Podlubne– con su objeto. El uso metonímico de "fotografía", como objeto pasible de análisis y el cambio de la persona gramatical (de primera a tercera) deja ver un *ethos solidario* con su auditorio, que comparte sus problemas y sus iniciativas, pero que logra abstraerse del episodio concreto para adoptar un punto de vista más general:

7. Para simplificar las referencias de las citas, identifico con una letra mayúscula a cada uno de los textos del corpus.

ISBN 978-987-4019-61-5

(10) Los que estuvimos en las manifestaciones vimos allí una fotografía de la sociedad: la cultura de la calle de los barrasbravas y la cultura de manifestación de las capas medias, la furia de los marginales y la moderación de los jóvenes que iban con sus botellas de agua mineral o sus bicicletas. Todos se sintieron estafados y victimizados. Todos rugían contra los políticos. (B)

En Sarlo encontramos una serie de "elecciones sinceras" –*areteicas*– que, dado el contexto en el que se brindan, nos muestran un *ethos* que no teme posicionarse. Por una parte, en cuanto a los lugares de poder que detenta el peronismo después de las elecciones de octubre[8] y, especialmente, luego de los sucesos de diciembre. Por otra, en aspectos de la "identidad nacional" que considera perdidos. Hay, como vemos, una preocupación relevante en dos sentidos: el de la presencia del peronismo en los cargos públicos (11) y el de la pérdida de una construcción histórica identitaria (12, 13).

(11) A cualquiera le queda claro que son los gobernadores los que tienen la voz cantante. [...] El peronismo exportará sus conflictos o sus acuerdos a toda la nación. La Argentina, una vez más depende de este partido. (C)

(12) Lo que se ha debilitado es la sociedad, y en una sociedad débil, es casi imposible hacer sentido, porque las expectativas están atadas a la cotidianeidad más imperiosa. (B)

(13) [S]e han quebrado algunas de las certidumbres que eran el sustento de una identidad argentina. (D)

En este mismo sentido, el orador tampoco rehúsa presentar de forma modalizada voces que probablemente no estén del todo de acuerdo con sus posicionamientos políticos, particularmente cuando se refiere a ideas controvertidas –y que han sido objeto de discusión– en el espacio intelectual que ocupa.

(14) La posmodernidad es, para muchos, una era en que esos sistemas fuertes han quebrado... (B)

(15) Pero también están quienes piensan que es allí donde se construyen los únicos sentidos que hacen sentido en relación con el oscuro movimiento de las cosas. (B)

(16) Si uno es intelectual y moralmente responsable, es probable que no diga que tiene la solución en la mano. (D)

La solidaridad con el auditorio (*eunoia*) puede volver a encontrarse en varios momentos. La referencia a los asuntos de índole material y cercanos a la coyuntura social pueden entenderse en ese sentido por cuanto construyen una solidaridad con el locutor. Cabe destacar que estos "núcleos de solidaridad" están principalmente distribuidos en las zonas en que la argumentación se podría prestar a polémicas por su grado de abstracción (17) o bien cerca del exordio (12, 18).

(17) Lo que la Argentina necesita, además de dar comida ya mismo a millones de personas, es una larga y trabajosa construcción de un nuevo escenario político. (C)

(18) Lo que hoy necesita la Argentina es mucha política. [...] Yo quiero poner en primer lugar el sufrimiento, porque aquí hay víctimas que no tienen recuperación. (D)

Sin embargo, como observamos antes, la intención argumentativa no se concentra allí, sino que Sarlo siempre recupera el punto de vista amplio: no pierde de vista la historia y el contexto internacional.

8. El resultado de las elecciones legislativas de octubre de 2001 otorgó la mayoría en el Congreso Nacional al partido justicialista. Al mismo tiempo, la gran mayoría de los cargos ejecutivos de las provincias también fueron ocupados por miembros de este partido.

ISBN 978-987-4019-61-5

4.2. Horacio González

El *ethos* que construye el discurso de Horacio González en el artículo que publica en enero y en la entrevista que le concede a María Moreno (ambos en *Página 12*) un mes después también puede ser caracterizado siguiendo los tres criterios presentados en 3.[9] La entrevista, sin embargo, presenta una diversidad de relaciones que los participantes establecen entre el tema tratado y otros vigentes en el campo intelectual que el artículo no aborda.

Su *frónesis* se caracteriza, como en el caso de Sarlo, por una fuerte presencia de contenido objetivo, *especializado*. Pero a diferencia de lo que sucede con aquella, el *ethos* que presenta revela el predominio de un saber disciplinar –el de la sociología. Así, gran parte de su entrevista se centra en la discusión sobre el significado de la categoría "multitud" diferenciándola tanto de "masa" como de "pueblo".

(19) ¿Cómo piensa la multitud? Tema crucial, difícil, temible, sobre todos porque de la buena decisión sobre este problema depende el destino de la justicia profunda y la democracia vital en la Argentina. (A)

(20) Acepto la idea de que hay, como se dice, un poder constituyente que está latente en la multitud pero al que la multitud le presenta sus propios obstáculos. Es un concepto de una nueva iniciación política. (D)

(21) El pueblo tiene una forma donde se expresa en la multitud y la multitud tiene un rostro de pueblo. Me parece que tendríamos que pensar en una suerte de consonancia donde haya que construir una revalidación de la tradición dialéctica. Porque lo que hay en Toni Negri, por ejemplo, es un rechazo de esa tradición, basándose en la idea de un materialismo del acontecimiento que no veo adecuado a la historia argentina. (D)

La discusión con sus pares también ocupa un lugar importante en la entrevista. Podemos caracterizarlo como *frónesis* por cuanto revela un nivel de discernimiento a partir de la razón, una razón profesional-disciplinar.

(22) Nicolás Casullo se equivoca (...) cuando cree que (...) se puede desmerecer una de las experiencias prácticas más importantes de las últimas décadas de la historia política argentina. [...] Y todo por criticar, con razón, a una de las tantas modas intelectuales que desembarcan periódicamente. (D)

El *ethos* de estos discursos también es claramente *aretéico* por cuanto González no vacila en tomar no sin cierta ironía los íconos estatuidos en los medios acerca de la composición de la clase media (23) dándoles en este caso una valoración positiva y sin ocultar su optimismo al respecto de lo que pudiera pasar en el futuro.

(23) ¿Es posible tantas potencialidades en esa rubiecita que asoma por el techo corredizo de un Peugeot a la madrugada del jueves en Plaza de Mayo? (A)

(24) Pero el drama de la Argentina tiene este signo: la multitud crea su tiempo de reparación y juzga las instituciones públicas (ojalá) con el cántico de una cercana transformación. (A)

(25) La multitud no tiene antecedentes. Pero sí la esperanza de un momento posterior al cual concurro aprendiendo de los logros del acontecimiento anterior. [...] Algo tiene que ocurrir porque la política no puede existir de esta forma. La multitud no puede ser más intensamente política y al mismo tiempo no aceptar consignas políticas. (D)

La solidaridad con el auditorio se expresa en dos sentidos. En primer lugar, dialoga explícitamente

9. Vd. la nota 7, sobre la selección del corpus.

ISBN 978-987-4019-61-5

con sus pares –que también publican en ese diario– y siembra dudas acerca de cuál es el foco de discusión de los acontecimientos.

(26) Casullo retoma una especie de desconfianza hacia la clase media de los ambientes bohemios de los años sesenta y Sebrelli retoma la sociología fuerte de esos mismos años donde rechaza la capacidad crítica de la clase media. Yo discutiría con ambos porque a esta altura no creo que haya discusión más importante.

Por otra parte, es posible entender la valoración positiva a la que me he referido como un signo de benevolencia para con los potenciales lectores del diario *Página 12,* históricamente identificado con ideas "progresistas". En este auditorio esperado, podemos presumir integrantes de la "multitud" que se tematiza. En González la multitud es la que piensa, mientras que en Sarlo quienes lo hacen son los intelectuales.

(27) La multitud esencialmente no destroza, piensa. (A)

(28) No hay ningún pueblo que no pueda actuar revisando motivos anteriores. En la Argentina, el capítulo anterior: el Cabildo, el yrigoyenismo y el peronismo han de ser revisados. (D)

En síntesis, el *ethos* que construye González en el artículo y en la entrevista que tomamos, representa mucho más que en el caso de Sarlo una imagen de sí profesional. Su carácter queda fuertemente aferrado a la disciplina de origen.

5. Una provisoria lectura final

El análisis de los caracteres *éthicos* de un orador nos permite poner en evidencia elementos centrales de su construcción retórica. En este trabajo tomamos los casos de dos intelectuales que, además de contar con una labor crítica constante en los espacios académicos, están fuertemente vinculados a la esfera pública por sus publicaciones críticas en medios masivos de comunicación. Seleccionamos discursos producidos en esta última esfera en un contexto determinado –la "crisis del 2001"– e intentamos dilucidar argumentaciones representadas por medio de la construcción de sus *ethé*.

En primer lugar, en esta etapa de la investigación, podemos decir que, tal como planteara Podlubne a propósito de textos anteriores de los escritores estudiados, encontramos dos líneas argumentativas bien definidas. Por una parte, Sarlo organiza su mirada crítica desde una perspectiva generalizadora que parte de una afirmación amplia anclada en la historia de las ideas y en la historia de las instituciones nacionales. Desde allí, se mueve hacia la coyuntura, se acerca a los hechos concretos y los observa poniendo distancia. En consonancia, en su *ethos* se descubre, además, una intención comunicativa dada por la adopción de un registro llano que, en comparación con el de González podría resultar más accesible a un público no especializado.

En los tres artículos analizados, las conclusiones de Sarlo se presentan vinculadas al contexto más concreto (las víctimas, el sufrimiento, la decadencia identitaria), lo cual podríamos entender como una estrategia de identificación con el auditorio. Esta identificación, sin embargo, se produce en el plano estrictamente material, mientras el espacio de las ideas queda reservado a los intelectuales: los privilegiados que no tendrían la premura de lo material, pero que tampoco serían, según su argumentación, los que cuentan con el poder político para llevar adelante sus ideas: de ahí la postura desesperanzada.

La argumentación de González opera de manera diferente: parte del caso concreto de la protesta social y desde allí se mueve a un espacio que podemos considerar "profesional-disciplinar". En este registro encontramos la discusión con sus pares y la reflexión acerca de la categoría de "multitud". A diferencia de lo que ocurre en los discursos de Sarlo, la argumentación sobre el futuro es optimista y se sostiene desde esta óptica, la del especialista. González ve, a diferencia de Sarlo, a la multitud como creadora, capaz de intervenir en la política próxima.

Es posible que estas afirmaciones puedan leerse como pervivencia del modo de expresión crítico

ISBN 978-987-4019-61-5

propuesto en los noventa al que hemos referido a través de Podlubne. Igualmente, también permite ampliar las hipótesis acerca de la ubicación relativa de estos actores en el campo de intelectual y su vinculación con el campo de poder construido en Argentina a partir del 2001. Por ejemplo, sabemos que González participa del grupo Carta Abierta que apoya explícitamente las políticas de los gobiernos kirchneristas y que Sarlo se mantiene firme en sus críticas históricas a las políticas peronistas. Queda por ver cómo proyectan esas posiciones en los espacios públicos de los que participan como escritores.

A partir de aquí, además, pueden inscribirse en la misma línea dos horizontes de investigación. Uno que observe este mismo corpus desde las premisas que sostienen el discurso –aquello que quienes profieren el discurso piensan compartido por el auditorio- y otro que recoja los discursos de Sarlo y González en sus escritos académicos para estudiar los alcances de su retórica en otro ámbito.

6. Corpus

» (A) González, H., "La multitud creadora". *Página 12*, domingo 13 de enero de 2002.
» (B) Sarlo, B., "Las mejores ideas, sin poder". *Clarín*, 22 de noviembre de 2001.
» (C) Sarlo, B., "La disolución de la Argentina y sus remedios". En dossier "Otro país", *Página 12*, 23 de diciembre de 2001.
» (D) Gafoglio, L., "Beatriz Sarlo, desde el límite". Entrevista. *La Nación*, domingo 25 de mayo de 2002.
» (E) Moreno, M., "Cacerolas, multitud, pueblo". Entrevista a Horacio González. *Página 12*, lunes 11 de febrero de 2002.

Referencias bibliográficas

» Carlés, A. (2005). "Populismo y democracia en la Argentina contemporánea. Entre el hegemonismo y la refundación". En *Estudios sociales.* Nº 28, año XV. Santa Fe, Argentina.
» Altamirano, C. (dir.) (2008 [2002]). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
» Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
» Baczko, B. (1999 [1984]). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires: Nueva Visión.
» Barthes, R. (1974). *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
» Bourdieu, P. (2007 [1971]). "Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase". En P. Bordieu, *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
» Eggs, E. (2008) "Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna". En R. Amossy, (org.). (2008). *Imagens de si no discurso. A construção do ethos*. São Paulo: Contexto.
» Fanese, G. y J. Silva. (2012). "Donde está el *ethos*". Ponencia presentada en las *I Jornadas de Historia de la Lingüística*, Buenos Aires, agosto de 2012.
» Marafioti, R. (2005). *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
» Meyer, M. (2007 [2004]), *A retórica*, São Paulo: Ática.
» Novaro, M. (2006). "Izquierda y populismo en la política argentina". En P. Pérez Herrero (comp.), *La izquierda en América Latina*. Madrid: Instituto Universitario Ortega y Fundación Pablo Iglesias.115 a 190.
» Perelman, C. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
» Podlubne, J. (1998a), "Beatriz Sarlo, Horacio González: perspectivas de la crítica cultural". En: A. Giordano y M. C. Vázquez (coord.). *Las operaciones de la crítica*, Rosario: Beatriz Viterbo.
» Podlubne, J. (1998b). "El pensamiento de la crítica (Beatriz Sarlo y Horacio González)". *Boletín/6*. Rosario: Centro de estudios de teoría y crítica literaria, Universidad Nacional de Rosario.
» Vázquez, M. C. (1988). "Beatriz Sarlo: una crítica moderna". En: A. Giordano Y M. C. Vázquez (coord.). *Las operaciones de la crítica*. Rosario: Beatriz Viterbo.

ISBN 978-987-4019-61-5

LA METÁFORA CONCEPTUAL *EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PACIENTES NO PROTOTÍPICOS*

PERI, Silvina / Universidad de Buenos Aires

Área: Lingüística Cognitiva

» *Palabras clave: transitividad, paciente no prototípico, metáfora conceptual, esquemas verbales.*

Resumen

Entendemos la *transitividad* como la enuncian Hopper y Thompson (1980), es decir, como una propiedad de toda la cláusula. Los verbos que constituyen las cláusulas consideradas ponen en relación dos actantes (generalmente un agente y un benefactivo) que intercambian un tercero, el paciente. En estos casos, se trata de actantes pacientes no prototípicos (es decir, que se alejan del prototípico, que reúne la mayor cantidad de atributos semánticos). Ejemplo del corpus: *Ayer la ministra dio una primera señal*.

Para abordar nuestro análisis, partimos de los resultados obtenidos en un trabajo anterior (Peri & Romero 2012), en el cual nos dedicamos a analizar ciertas características pragmáticas de este tipo de pacientes. Así observamos, por ejemplo, que estos objetos soportan dentro de la cláusula una menor movilidad en el orden de palabras; que en su mayoría no admiten ser pronominalizados; que no pueden recibir acento oracional si no van acompañados de su verbo; en resumen, que tienen un comportamiento sintáctico-pragmático particular.

En el presente trabajo retomamos estos resultados, vinculándolos con los conceptos que plantean Lakoff y Johnson (1980) al estudiar la *metáfora conceptual*. Realizando un análisis cualitativo del corpus, explicamos los objetos no prototípicos a partir de un *proceso metafórico* sobre otro tipo de objetos, más concretos. Además, consideramos los actantes que intervienen; las características semánticas de los verbos, según el modelo de Esquemas verbales (Borzi, 2008); y las acepciones que de estos verbos se registran en el *DRAE*.

1. Introducción y objetivos

Nos proponemos estudiar casos no prototípicos del actante paciente (es decir, alejados del paciente prototípico, que tiene la mayor cantidad de atributos semánticos) y que tienden a formar una unidad compleja con su verbo; es el caso, por ejemplo, de *Ayer la ministra dio una primera señal*[1] (*La Nación*, 16/12/10).

Para abordar el análisis, partimos de los resultados obtenidos en dos trabajos anteriores (Peri & Romero 2011, 2012). En uno de ellos (Peri & Romero 2012), realizando un análisis semántico comprobamos que estos pacientes se distancian de los prototípicos por una pérdida gradual de rasgos ([+/- preexistencia], [+/- sujetos a cambio], [+/- concretos]). Vinculamos esto con la constitución propia de cada nominal (el hecho de estar o no basamentado, conceptualizado en singular o plural, acompañado de distintos tipos de complementos, etc.).

También comprobamos que estos pacientes soportan dentro de la cláusula una menor movilidad en el orden de palabras; que en su mayoría no admiten ser pronominalizados; que no pueden recibir acento oracional si no van acompañados de su verbo; en resumen, que tienen un comportamiento

1. Por lo general se trata de construcciones que las gramáticas consideran como objetos de "verbos soporte", sin ahondar en su estructura interna ni en su funcionamiento sintáctico-pragmático. Cfr. RAE, *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 2653).

ISBN 978-987-4019-61-5

sintáctico-pragmático particular. Esto redundaba, desde el punto de vista de la *distribución de la información*, en una baja calidad remática.

En el presente trabajo[2] incorporamos la *metáfora conceptual* —según la entienden Lakoff, G. y M. Johnson (1980) — para profundizar el análisis y ver si es posible interpretar estos pacientes, en su mayoría abstractos, en términos de pacientes más concretos. Consideramos también los otros actantes que intervienen en cada cláusula; las diferencias en cuanto a la transitividad de estos verbos, según el modelo de Esquemas verbales[3] (Borzi 2008); y las definiciones de cada ítem léxico en el *DRAE*.

2. Fundamentos teóricos

Lakoff (2006 [1993]: 185) explica que la *teoría clásica de la metáfora* no contemplaba el uso de esta figura en el habla. Desde Aristóteles en adelante, la metáfora fue considerada una figura retórica, característica del lenguaje poético, sin relación con el habla cotidiana. A partir de lo que Lakoff llama la *teoría contemporánea de la metáfora*, esta es vista como una figura fundamental del pensamiento, algo de lo cual la teoría clásica no daba cuenta.

Johnson (1987: 65-74) plantea tres etapas que se suceden en la evolución del concepto de metáfora: *las teorías de la metáfora-palabra; las teorías de la metáfora-enunciado;* y *las teorías no proposicionales*. En el primer caso se trata de las teorías clásicas que antes mencionábamos, que solo le reconocen a la metáfora una función de "ornato", la describen como una desviación del sentido literal para expresar un estado de cosas, sin influencia sobre la estructura experiencial. En el segundo caso, estas teorías reconocen la capacidad creativa de la metáfora, hasta concederle el estatus de crear entidades nuevas. Sin embargo, no la vinculan con fenómenos típicos de la cognición. En tercer lugar, se encuentran las *teorías no-proposicionales* que actúan como antecedente de la *metáfora conceptual*. Apuntan a reconocer la importancia pragmática de la metáfora y establecer una relación entre el significado metafórico y el que le atribuye quien la interpreta.

Lakoff y Johnson (1980) indican que la *metáfora conceptual* constituye una estrategia cognitiva productiva: la comprensión de un concepto-meta abstracto en base a un concepto-fuente familiar, cercano a nuestra experiencia sensible. La metáfora deja de ser considerada como un fenómeno exclusivo del lenguaje para servir de base al sistema conceptual de los individuos. Entre el dominio fuente y el dominio meta se establecen una serie de correspondencias conceptuales o *mapping*. Las proyecciones tienen una base experiencial porque emergen de nuestra experiencia física[4].

Lakoff (1997) expresa que la metáfora conceptual conserva la estructura inferencial del dominio-fuente hasta un cierto punto: la *reescritura* por el dominio-meta. Nuestro conocimiento del dominio-meta opera una reescritura sobre la inferencia inducida por el dominio-fuente, lo cual indica que la correlación entre dominios puede sufrir ajustes sobre la base de nuestro conocimiento del mundo.

Frente a casos como el ya citado (*Ayer la ministra dio una primera señal*), nuestra hipótesis es que los hablantes prefieren "mostrar" estos procesos como transitivos antes que codificarlos bajo algún otro Esquema.

3. Metodología

Realizamos un análisis cualitativo. Hemos seleccionado ocho cláusulas provenientes de distintos contextos. En cuanto a los criterios de selección, nuestro objetivo fue buscar actantes pacientes en combinación con estos verbos llamados "semánticamente degradados". Elegimos algunos pacientes no prototípicos que pudieran contrastar con otros más prototípicos. No restringimos el corpus a un solo género para

2. No repetiremos aquí las pruebas sintáctico-pragmáticas que realizamos en ese trabajo anterior, sino que nos abocaremos a interpretar el fenómeno desde una perspectiva semántica.
3. El modelo de Esquemas verbales organiza las diferentes cláusulas alrededor de la CTP (cláusula transitiva prototípica) según la cantidad de actantes en juego; así, tanto las llamadas "ditransitivas" como las "intransitivas", por ejemplo, se alejan en este Esquema del prototipo, por pérdida o suma de actantes.
4. Podemos considerar entonces que la *metáfora conceptual* se constituye mediante un proceso de *mapeo* en el cual se establecen relaciones entre dominios diferentes (o diferentes matrices de dominios, según cuán complejo sea el concepto). Hay dominios que son más básicos y otros más abstractos, que pueden ser considerados en función de los primeros.

ISBN 978-987-4019-61-5

poder dar cuenta de este fenómeno que consideramos global (y no de un tipo textual específico).

Los ejemplos elegidos que fueron extraídos de titulares y notas periodísticas datan de los años 2010 y 2011. Se detallan a continuación:

-Notas periodísticas del diario *La Nación* (2 y 4).

Diarios digitalizados:

-Titular del diario *El nuevo Herald* (6).

-Blog de noticias *Flickr* (8).

Ejemplos de obras literarias:

-Borges, "El descuido" en *Cuentos breves y extraordinarios* (5).

-Conrad, *El corazón de las tinieblas* (1).

-Sontag, *En América* (3).

-Vasconcelos, *Mi planta de naranja lima* (7).

4. Corpus

Consideramos el siguiente corpus:

(1) Le *di el libro de Towson*.

(2) Ayer la ministra *dio una primera señal*.

(3) Entonces Maryna se levantó, (*sacó un cigarrillo* de su pitillera con adornos dorados) y se encaminó como deslizándose al centro de la sala.

(4) Nosotros, los alemanes, *hemos sacado mucho provecho* de él.

(5) Extendió la mano hacia la arena de secar, pero (*tomó* por error *el tintero*) y lo volcó sobre el papel.

(6) BP *tomó decisiones cuestionables* antes del derrame.

(7) Y además de todo eso, don Ariovaldo me *prestó la camisa a cuadros* que tanto te gusta.

(8) Los diputados *prestan atención* a las palabras de Raúl.

5. Análisis

5.1 Conceptos preliminares: el Principio de Invariancia

La *reescritura* del dominio-fuente por el dominio-meta es retomada en lo que Lakoff (2006 [1993]: 199) llama el *Principio de Invariancia*: "Methaphorical mappings preserve the cognitive topology (that

ISBN 978-987-4019-61-5

is, the image-schema structure) of the source domain, in a way consistent with the inherent structure of the target domain[5]". Nos interesa resaltar lo que considera un "corolario" de este principio:

> *A corollary of the Invariance Principle is that image-schema structure inherent in the target domain cannot be violated and that inherent target domain structure limits the possibilities for mappings automatically. This general principle explains a large number of previously mysterious limitations on metaphorical mappings. […]*
>
> *For example, consider that part of your inherent knowledge of actions that says that actions do not continue to exist after they occur. Now consider the ACTIONS ARE TRANSFERS metaphor, in which actions are conceptualized as objects transferred from an agent to a patient, as when one gives someone a kick or a punch. We know (as part of target domain knowledge) that an action does not exist after it occurs. In the source domain, where there is a giving, the recipient possesses the object given after the giving. But this cannnot be mapped onto the target domain since the inherent structure of the target domain says that no such object exist after the action is over. The target domain override in the Invariance Principle explains why you can give someone a kick without his having afterward*[6] (Lakoff 2006 [1993]: 200).

Por lo tanto, el *Principio de Invariancia* "regula" el mapeo de un dominio fuente hacia un dominio meta, seleccionando algunos rasgos que pueden ser transportados y anulando otros.

Revisamos las entradas que brinda el *DRAE* sobre cada ítem verbal, para determinar cuáles son los actantes que aparecen con mayor frecuencia en las distintas acepciones.

5.2 Acepciones de los verbos

Consultamos en el *DRAE* la acepción de cada verbo; como sería de suponer, las primeras deberán estar asociadas a los usos más prototípicos, que son justamente los que nos interesa comparar luego con los casos menos prototípicos.

A) Definición del ítem verbal dar

1. tr. donar.

2. tr. entregar.

3. tr. Ofrecer materia para algo. Dar tema para una composición.

En total se registran 53 acepciones de este verbo. Aparece un agente [+ voluntad] que *da* el paciente a un actante benefactivo.

B) Definición del ítem verbal sacar

1. tr. Poner algo fuera del lugar donde estaba encerrado o contenido.

5. Los *mapeos* de metáfora conservan la topología cognitiva (es decir, la estructura de imagen-esquema) del dominio fuente, de una manera consistente con la estructura inherente del dominio meta. (Traducción propia).

6. Un corolario del Principio de Invariancia es que la estructura inherente de imagen-esquema en el dominio meta no puede ser violada, y que esa estructura inherente del dominio meta limita las posibilidades de mapeo automático. Este principio general explica un gran número de hasta ahora misteriosas limitaciones del mapeo de las metáforas. […] Por ejemplo, consideremos esa parte del conocimiento inherente de las acciones que dice que las acciones no continúan existiendo después de haber ocurrido. Ahora consideremos la metáfora LAS ACCIONES SON TRANSFERENCIAS, en la cual las acciones son conceptualizadas como objetos que se transfieren desde un agente a un paciente; como cuando una persona le da a otra una patada o un golpe. Nosotros sabemos (como parte del conocimiento del dominio meta) que las acciones no existen después de haber ocurrido. En el dominio-fuente, donde reside el hecho de dar, el receptor posee el objeto dado después de que se lo dan. Pero esto no puede ser mapeado hacia el dominio meta por el hecho de que la estructura inherente del dominio meta dice que tal objeto no existe una vez que la acción ha terminado. La reescritura del dominio meta por el Principio de Invariancia explica por qué se puede dar a alguien una patada sin que esa persona continúe teniéndola después. (Traducción propia).

ISBN 978-987-4019-61-5

En total se registran 31 acepciones en el diccionario. En ellas aparece la idea de un locativo o contenedor. El agente [+ voluntad] *saca* al paciente *de* un locativo, que es [-voluntad]. La presencia de la preposición *de* va ligada a la conceptualización de este actante locativo.

C) Definición del ítem verbal tomar

1. tr. Asir con la mano algo.

En total se registran 39 acepciones. *Tomar*, según la definición, implica asir con la mano. Esta parte del cuerpo hace referencia a un determinado actante que presumiblemente es un agente [+ humano].

D) Definición del ítem verbal prestar

1. tr. Entregar algo a alguien para que lo utilice durante algún tiempo y después lo restituya o devuelva.

En total se registran 8 acepciones. Es el menos polisémico de estos verbos, según indica el diccionario. Se presta algo durante un tiempo, después debe ser restituido; podemos pensar que este verbo conlleva una idea de aspecto léxico en su raíz (por la duración) particular. Dos agentes [+ humanos] intercambian un paciente; uno lo cede a otro por determinado tiempo, con la condición de que se lo restituya.

Todos los verbos citados son listados como "transitivos" en el *DRAE*.

5.3 Comparación según Esquemas verbales, actantes y proceso metafórico

Los Esquemas verbales (Borzi, 2008) organizan las diferentes cláusulas en torno a la CTP y las ubican de acuerdo a la cantidad de actantes que entran en juego, de tal forma que cualquier agregado o pérdida de actantes constituye un alejamiento de esta, cuyo esquema es agente-verbo-paciente. Por lo tanto, cada cláusula debe ser analizada en su contexto y considerando todos los actantes que intervienen en cada caso, sin que se pueda decidir "a priori" su categorización como transitiva o intransitiva. De esta forma, se obtiene un continuo de casos: desde la CTP hasta los más intransitivos, pasando por casos intermedios.

Analizamos los casos del corpus considerando los Esquemas verbales, los actantes que intervienen; para luego comprobar el *proceso metafórico* que se establece y los rasgos que perduran en cada caso. Esquema A (dar):

(1) Le *di el libro de Towson*.

(2) Ayer la ministra *dio una primera señal*.

Comparamos los pacientes *libro*/ *señal*. En el caso de este esquema, se interpreta un paciente [+ abstracto], *una primera señal*, en función de otro [+ concreto], como podría ser el caso de *un libro*. Proceso de reescritura: el actante-poseedor del paciente no deja de poseerlo por el hecho de dárselo a otro. Este caso se asemeja a *recibir información*; quien recibe la *señal* podrá interpretarla de alguna manera.

Esquema B (sacar):

(3) *Sacó un cigarrillo* de su pitillera con adornos dorados

(4) Nosotros, los alemanes, *hemos sacado mucho provecho* de él[7].

7. El contexto completo es el siguiente: *En una entrevista que hoy publica el diario alemán de masas "Bild", la líder democristiana subrayó que "desde hace nueve años, el euro ha sido el gran éxito del crecimiento conjunto de Europa, mucho más que una simple divisa. Nosotros, los alemanes, hemos sacado mucho provecho de él, nos asegura millones de puestos de trabajo. Tenemos todas las razones para defenderlo", aseveró.* La Nación, 16/12/10

ISBN 978-987-4019-61-5

En ambos casos aparece la noción de que se saca "algo" de un locativo/ contenedor. Este esquema pone en primer plano no solo al agente que saca algo, sino al lugar de donde lo saca. Un paciente [+ abstracto], *mucho provecho*, puede interpretarse en términos concretos (como en el caso del *cigarrillo*).

Reescritura: el proceso implica un actante agente distinto en ambos casos; al mencionar a "los alemanes" no se interpreta que cada alemán llevó a cabo la acción de sacar el paciente del locativo, sino más bien que un grupo, el país, obtuvo beneficios por haber cambiado su moneda nacional a la de la Comunidad Europea. En el proceso de mapeo no solo el actante paciente es [+ abstracto], sino que los actantes agente y locativo también sufren modificaciones en su conceptualización, son [- prototípicos].

Esquema C (tomar):

(5) *Tomó* por error *el tintero*.

(6) BP *tomó decisiones cuestionables* antes del derrame[8].

Este esquema verbal incluye un paciente que supuestamente está disponible para ser tomado. Al contener el significado de *tomar* "con la mano" se espera que el agente que realiza la acción sea [+ humano]. A su vez, en el ejemplo (6) se dice que BP (British Petroleum) "toma la decisión", con lo cual habría también un proceso metonímico de la empresa por la persona que efectivamente realiza la acción.

Reescritura: en el proceso de reescritura se pierde el significado de un actante que "toma" un paciente "con la mano", sino que más bien prevalece la idea de "hacer propio" algo, un paciente abstracto, en este caso *decisiones*. El agente que realiza la acción también sufre modificaciones y es [- prototípico] (una empresa en lugar de un agente [+ humano]).

Esquema D (prestar):

(7) Don Ariovaldo me *prestó la camisa a cuadros*.

(8) Los diputados *prestan atención* a las palabras de Raúl.

Partimos de un paciente [+ concreto] (como es en este caso *la camisa*) para luego interpretar o construir un significado metafórico. En este caso podemos pensar que la atención "se presta" porque no es algo que se pueda sostener por un tiempo indefinido, sino que debe ser "devuelta", restituida a la persona.

Reescritura: aquel que "retiene" la atención de los demás no puede devolverla como si se tratara de un paciente concreto; pero sí en términos más abstractos, por ejemplo, en este caso, cediendo la palabra a otra persona.

5.4 Consideraciones sobre el concepto de transitividad

Entendemos la *transitividad* como la enuncian Hopper y Thompson (1980), es decir, como una propiedad de la cláusula: "Transitivity is traditionally understood as a global property of an entire clause, such that an activity is 'carried-over' or 'transferred' from an agent to a patient"[9] (1980: 251). Es decir que cada grupo de actantes cobra sentido y se pone en relación en el contexto de cada cláusula, por la combinación particular que ofrece de verbos y actantes. Por este motivo no podemos clasificar los verbos en "transitivos" e "intransitivos" si no es en el contexto de cada cláusula en particular (y por supuesto, de cada texto en particular también). En todo caso podemos realizar una

8. Esta cláusula corresponde al titular de una noticia, que continúa de esta manera: "Un informe federal atribuyó a BP gran parte de la culpa por el peor derrame petrolero en la historia de Estados Unidos y la muerte de 11 trabajadores, particularmente por el tapón de cemento que se colocó un día antes de la explosión causante del desastre". *El Nuevo Herald*, 17/09/11

9. La transitividad se entiende tradicionalmente como una propiedad global de toda la cláusula, de tal manera que una actividad es "transmitida" o "transferida" de un agente a un paciente. (Traducción propia).

ISBN 978-987-4019-61-5

gradación y registrar usos más o menos transitivos de cada esquema verbal.

Veamos ahora cómo Rodríguez García (1997) entiende este proceso de *extensión metafórica de la transitividad* a casos menos prototípicos:

> *También hemos venido afirmando que esta extensión metafórica del proceso prototípico de la Transitividad no siempre implica una proyección completa del esquema agente-acción-paciente, sino que la elección de tal codificación puede responder a criterios pragmáticos selectivos: resaltar algún aspecto prototípico de este esquema, que de no ser así se presentaría simplemente como un estado de cosas no-transitivo*. (Rodríguez García 1997: 296)

Desde nuestra perspectiva, coincidimos en que el hablante elige estos esquemas para resaltar algún rasgo que le es útil al conceptualizar los casos menos prototípicos. El autor continúa su exposición, unas páginas después, de esta manera:

> *Muchas lenguas tienen un verbo estático* have *cuyo sujeto es el poseedor, prototípicamente humano y cuyo objeto es lo poseído. El significado exacto de tal verbo puede variar de una lengua a otra, pero principalmente codifica posesión física de objetos, relaciones entre el todo y las partes (con el todo codificado como poseedor y las partes como poseídas), relaciones entre el cuerpo y sus partes, la posesión de facultades mentales y a menudo una forma activa de entrar en posesión (*get, take, obtain*).*
>
> *Para Cano Aguilar (1981) el concepto de posesión puede significar no sólo el hecho de que algo pertenece a otra entidad, sino también el llegar a tener (tomar), el dejar de tener algo (perder), o la acción por la que otra entidad pasa a tener algo, o dejar de tener algo (dar y quitar).*
>
> *Aunque este tipo de verbos fueron ya considerados por la gramática tradicional como verbos transitivos, no indican ninguna acción que pase a un objeto, no aceptan la transformación pasiva y, en definitiva, no responden al esquema cognitivo de transitividad prototípica*. (Rodríguez García 1997: 301-302).

Como señala la cita de Cano Aguilar, la característica de estos verbos es, justamente, estas diferentes maneras de entrar en posesión. En muchos casos está presente la idea del locativo, porque los pacientes cambian de lugar (o cambian de poseedor). Si bien están conceptualizados como pacientes son menos prototípicos porque no sufren un cambio en sentido estricto (como la mayoría de los pacientes) sino que en muchos casos se asemejan más bien a pacientes-locativos cuya transformación más visible es cambiar de lugar: el agente le imprime al paciente una energía que "lo desplaza". Se trata de objetos que tienen la característica de ser intercambiables.

Pero nos interesa esta última afirmación, mediante la cual el autor expresa que, aunque estos verbos son considerados transitivos por las gramáticas, "no indican ninguna acción que pase a un objeto". Pero entonces, pareciera ser que volvemos al problema inicial, es decir: ¿por qué el hablante conceptualiza de manera transitiva estas cláusulas, si no hay ninguna acción que pase a un objeto?

6. Conclusiones

Considerando la teoría de la *metáfora conceptual* entendemos que, como estos pacientes implican un grado de abstracción mayor al de los pacientes usuales, el hablante elige "hacerlos visibles" de esta manera: empleando para su intercambio los mismos esquemas verbales que utilizaría con un paciente más prototípico.

Al entender una *señal* o la *atención* como pacientes que "cambian de mano", que pasan de un agente a un benefactivo, el hablante los conceptualiza como intercambiables, los visualiza, "los vuelve más concretos" (mediante el proceso metafórico llevado a cabo).

A su vez, podemos pensar en otras expresiones que no tienen verbos "de apoyo" o "semánticamente degradados" en las que intervienen nominales abstractos como *lluvia de ideas, me robó la idea, me leyó el pensamiento*, *intercambiar palabras* e incluso *se le cayó una idea*, etc.

ISBN 978-987-4019-61-5

Por eso, preferimos decir que estos verbos son polisémicos antes que semánticamente degradados (como si no pudieran aportarle nada al paciente). Precisamente se *mapea* del dominio fuente al meta algo que el hablante quiere mostrar de ese esquema verbal en particular. Por poco afectado que se vea el paciente con verbos de este tipo (no sufre cambio como en una CTP del tipo *Khadafi bombardea pozos y refinerías*), sin embargo al hablante le interesa señalar que estos pacientes sufren alguna modificación (como ser, cambiar de poseedor) y por lo tanto son conceptualizados de esta manera. Además del intercambio perduran algunos rasgos: por ejemplo, en los casos en los que interviene un locativo; o se resalta alguna cuestión aspectual (el paciente cambia de manos pero debe ser restituido a su poseedor original, como en *prestar atención*).

Referencias bibliográficas:

» Borzi, C. (2008). "Concepción de eventos y esquemas verbales". Ponencia. *Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la Literatura y la Lingüística*. Depto. de Letras, FyL UBA. Buenos Aires, agosto de 2008.

» Cano Aguilar, R. (1981). *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos.

» Hopper, P. & S. Thompson (1980). "Transitivity in Grammar and Discourse". *Language,* 56(2). 251-299.

» Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

» Lakoff, G. & M. Johnson (1980). *Metaphors we live by*. Chicago/London: University of Chicago Press.

» Lakoff, G. (2006 [1993]). "The contemporary theory of metaphor". En Ortony, A. (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.202-251. Reeditado en Geeraerts, D. (ed.). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. 185-238.

» Lakoff, G. (1997). «Les universaux de la pensée métaphorique : variations dans l'expression linguistique». En Fuchs, C. & S. Robert (eds.). *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris: Éditions Ophrys. 165-181.

» Peri, S. & M. C. Romero. (2011). "La cláusula transitiva (no) prototípica: una problematización del objeto directo desde la gramática cognitiva". Ponencia leída en las *I Jornadas de Jóvenes Lingüistas*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

» Peri, S. & M. C. Romero (2012). "El rol del actante paciente en el proceso de distribución de la información". En *Aproximaciones teóricas y empíricas a la Lingüística Cognitiva*. Mar del Plata: EUDEM (Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata).

» RAE. *Diccionario de la lengua española* (*DRAE*) [en línea].

» RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

» Rodríguez García, L. (1997). "Aplicaciones del principio de iconicidad en la extensión metafórica de la transitividad prototípica". En *Homenaje al Prof. J. Cantera*. Madrid: Universidad de Córdoba, Serv. Publicaciones Universidad Complutense.

ISBN 978-987-4019-61-5

Lo dado, lo nuevo y lo implícito: un análisis de la estructura informativa de tweets humorísticos

PICONE, Muriel / Universidad de Buenos Aires

Área temática: Pragmática, Análisis del Discurso

» *Palabras clave: humor, metafunción textual, inferencias pragmáticas*

Resumen

Distintos trabajos sobre el humor verbal con frecuencia han señalado que este suele involucrar un "elemento sorpresa" ubicado al final de la última frase, definido como la *punch line*, que es lo que le otorga al texto su carácter humorístico (Hockett 1977, Navon 1988, Attardo 1994). En consonancia con esto, varios autores han planteado que el modo en que se organiza la información en los textos humorísticos es relevante para la producción de su efecto característico (Mizzau 1982, Dolitsky 1983, Jablonski 1991), ya que no cualquier estructura informativa resultaría igualmente eficaz. En este trabajo nos proponemos dar cuenta de cómo se organizan informativamente los mensajes (*tweets*) humorísticos que se publican en la red social Twitter. Para ello, tomamos como marco la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday y Matthiessen 2004), centrándonos en el análisis de la metafunción textual, realizada en la cláusula mediante los sistemas Dado-Nuevo y Tema-Rema. Luego, a partir de una serie de ejemplos, mostraremos las recurrencias en la configuración que adoptan estos dos sistemas en el corpus para concluir que si bien son relevantes para la producción del efecto humorístico son insuficientes para dar cuenta de él, puesto que en la estructura informativa de los textos humorísticos interviene otro factor fundamental, que constituye un tercer tipo de información: los implícitos. Por esta razón, plantearemos que, para determinar el alcance que tiene la estructura informativa sobre el efecto, la descripción de la organización de la información en los *tweets* humorísticos deberá ser completada con el análisis de inferencias pragmáticas que permiten recuperar la información implícita, tales como las presuposiciones e implicaturas.

1. Introducción

Distintos trabajos sobre el humor verbal con frecuencia han señalado que este suele involucrar un "elemento sorpresa" ubicado al final de la última frase, definido como la *punch line*, que es lo que le otorga al texto su carácter humorístico. En consonancia con esto, varios autores han planteado que el modo en que se organiza la información en los textos humorísticos es relevante para la producción de su efecto característico, ya que no cualquier estructura informativa resultaría igualmente eficaz.

En el marco de los estudios lingüísticos, uno de los primeros intentos de realizar un análisis de la estructura de los chistes y de cómo esta interviene en la producción del efecto humorístico fue el de Charles Hockett. En su artículo "Jokes", basado en una conferencia que había dictado en 1960, Hockett sostiene que los chistes simples, al igual que las oraciones simples que tienen un sujeto y un predicado, tienen una estructura de dos partes, a las que denomina *build-up* y *punch*. Para Hockett, el *punch* es aquella parte del chiste que al ser reemplazada transforma al chiste en un no-chiste, y siempre debe ir luego del *build-up*: si el orden del *build-up* y del *punch* se invierte, el chiste deja de ser chiste o el *build-up* pasa a ser el *punch* y viceversa. Además, señala que el *punch* de un chiste no puede ser más largo que el *build-up* (1977: 261).

ISBN 978-987-4019-61-5

Entre los trabajos que retomaron la propuesta de Hockett se encuentra el de Navon, quien también considera que la estructura de la mayoría de los chistes está conformada por dos partes, un *setting* y una *punch line,* y lo que permite que se produzca un efecto humorístico es una ambigüedad que genera un contraste entre la interpretación que se desprende del *setting* y la reinterpretación que desencadena la *punch line* (1988: 7-8). El aporte más importante de Navon es que busca explicar lo que identificó Hockett en términos cognitivos, con el fin de dar cuenta de cómo se interpreta el humor.

Otros autores, como Morin (1966) y Raskin (1985), sostienen en cambio que en todo chiste pueden diferenciarse tres partes: el *setting* o *build-up,* el *punch* y un nudo o elemento conector, donde se ubica el elemento ambiguo que introduce la necesidad de una resolución. Esta resolución siempre será inesperada en relación al *setting,* produciendo, de este modo, las dos interpretaciones contrastantes que provocan el efecto humorístico. Attardo (1994), en su análisis de la estructura lineal del chiste, toma la propuesta de Raskin y la incorpora a su propia teoría, la Teoría General del Humor Verbal, pero también menciona la posibilidad de explicarla en el marco de otras teorías lingüísticas, como la perspectiva funcional de la oración.

En este trabajo, retomando la segunda posibilidad mencionada por Attardo, nos proponemos dar cuenta de cómo se organizan informativamente los mensajes (*tweets*) humorísticos que se publican en la red social Twitter. Para ello, tomamos como marco la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday & Matthiessen 2004), centrándonos en el análisis de la metafunción textual, realizada en la cláusula mediante los sistemas Dado-Nuevo y Tema-Rema. Luego, a partir de una serie de ejemplos, mostraremos las recurrencias en la configuración que adoptan estos dos sistemas en el corpus para concluir que si bien son relevantes para la producción del efecto humorístico son insuficientes para dar cuenta de él, puesto que en la estructura informativa de los textos humorísticos interviene otro factor fundamental, que constituye un tercer tipo de información: los implícitos.

2. Hipótesis y objetivos

Como hemos señalado, el objetivo de este trabajo es analizar la estructura temática e informativa de los *tweets* humorísticos[1] para dar cuenta del rol que tienen en la producción del efecto característico de este tipo de mensajes. Como punto de partida, tomaremos una hipótesis propuesta –pero nunca puesta a prueba– por Salvatore Attardo, quien considera que desde la perspectiva funcional de la oración el disyuntor o *punch line* siempre debería encontrarse en el rema de la última cláusula y constituiría información nueva (1994: 100-101). Para comprobar la validez y los alcances de esta propuesta, realizaremos un análisis cualitativo de un corpus de veinte *tweets*[2] y luego intentaremos determinar si un análisis de la estructura informativa de un chiste en términos de dinamismo comunicativo y estructura temática resulta suficiente para localizar el elemento conector e identificar en el mensaje los distintos tipos de ambigüedades.

3. Marco teórico y metodología

En primer lugar, analizaremos la estructura informativa de los veinte chistes que conforman el corpus desde la perspectiva de los estudios lingüísticos sobre el humor, resumida por Attardo (1994: 96-97), que postula que los chistes tienen una estructura tripartita compuesta por un *setting,* un elemento conector y una *punch line* o disyuntor, para luego contrastar la información que brinda este tipo de análisis con lo que aporta un análisis de la organización de la información desde una perspectiva funcional. Para ello, tomamos como marco la Lingüística Sistémico-Funcional, centrándonos en el análisis de la metafunción textual, realizada en la cláusula mediante los sistemas

1. Para diferenciar el humor de lo cómico, tomamos la propuesta de Hockett (1977), quien afirma el humor se diferencia de lo cómico por ser intencional. Desde esta perspectiva, los tweets humorísticos serían mensajes identificables por su alto grado de planificación y por una manipulación deliberada de la estructura informativa y de las ambigüedades surgidas del uso de determinados recursos lingüísticos con el objetivo de provocar un efecto humorístico.
2. Los criterios de selección serán detallados en el apartado “Selección del corpus”.

ISBN 978-987-4019-61-5

Dado-Nuevo y Tema-Rema (Halliday & Matthiessen 2004).

Halliday & Matthiessen sostienen que en todas las lenguas las cláusulas funcionan como un mensaje, es decir que están organizadas de manera tal que se conectan con el discurso en el que se insertan y contribuyen a su desarrollo. Toda cláusula tiene un Tema, que es el elemento que sirve como punto de partida del mensaje y lo ubica en su contexto. El resto del mensaje, la parte en la que el Tema se desarrolla, es el Rema. En inglés, así como en muchas otras lenguas, el Tema es la parte del mensaje que está ubicada en la posición inicial de la cláusula (2004: 64-65).

La elección del Tema, a su vez, depende del modo oracional. En las cláusulas declarativas, la opción no marcada de Tema es aquella en la que se corresponde con el Sujeto. En las interrogativas, en cambio, los elementos que funcionan como Tema no marcado son las formas *WH-* (que en español se conocen como formas *QU-*) para las preguntas parciales y el operador verbal finito en las preguntas totales. Finalmente, en las cláusulas imperativas, las opciones no marcadas de Tema son el verbo (para la segunda persona) y la forma *let's* (para la primera persona plural).

De acuerdo con Halliday & Matthiessen, el Tema siempre debe contener un componente experiencial (el proceso, los participantes y los circunstanciales), al que denominan Tema tópico (2004: 79). Sin embargo, en muchas ocasiones, antes del Tema tópico se incluyen conjunciones, que cumplen una función textual, y vocativos y adjuntos modales, que cumplen una función interpersonal. Para Halliday & Matthiessen estos elementos, a los que llaman Tema textual y Tema interpersonal respectivamente, en el caso de estar presentes quedan incluidos dentro del Tema, que se extiende desde el principio de la cláusula hasta el primer constituyente que tiene una función experiencial (2004: 85).

Al mismo tiempo, en la organización de la información interviene otro sistema, el de Dado-Nuevo. La unidad de este sistema no es la cláusula sino la unidad de información, aunque es paralela a la cláusula y en los casos no marcados se corresponde con ella. Según Halliday y Matthiessen, una unidad de información es una unidad fonológica, que se define a partir del grupo tonal, y consiste de un elemento Nuevo obligatorio y de uno Dado que es opcional. Lo Dado es la información que es presentada por el hablante como recuperable para el oyente y generalmente precede a lo Nuevo, mientras que lo Nuevo es lo que presenta como no recuperable, y está marcado por la prominencia (2004: 88-91).

Dado que el español presenta características distintas al inglés en cuanto al orden de palabras, si bien nos basaremos en los conceptos centrales planteados por Halliday & Matthiessen, para el análisis del sistema de Tema utilizaremos la reformulación propuesta para el español por Taboada (1995). El trabajo de Taboada tiene en cuenta la relativa libertad del orden de palabras en español y el modo en que esta característica afecta a la organización temática. También incorpora en su análisis el problema del sujeto desinencial, una característica del español que lo diferencia del inglés y que influye en gran medida en la estructura temática e informativa de las cláusulas. Consideraremos, entonces, siguiendo a Taboada, que en español al igual que en inglés el Tema se realiza mediante la primera posición en la cláusula, y adoptaremos las siguientes opciones de Tema como las no marcadas en español (Taboada 1995):

Declarativas		Interrogativas		Imperativas	
Sujeto	cuando está en 3ra persona y es un nombre propio o una FN breve	Palabras *qu-*	en interrogativas abiertas	Verbo (finito)	en imperativas positivas
Verbo (finito)[3]	en cláusulas presentativas, por *end-weight*, o en estructuras impersonales	Verbo (finito)	en interrogativas cerradas		
Otro participante	con verbos psicológicos (puede ser una FN o un clítico)	Clíticos	en interrogativas cerradas	Clíticos	en imperativas negativas

Otra cuestión metodológica que es necesario abordar es cómo analizar Dado-Nuevo en textos escritos ya que, como señalamos, Halliday y Matthiessen establecen como criterio principal los grupos

ISBN 978-987-4019-61-5

tonales. En los *tweets*, por lo general no hay marcas prosódicas que nos permitan delimitar Dado-Nuevo usando únicamente este criterio (aunque en algunos casos aparezcan marcadas gráficamente). Por esta razón, a partir de la definición de lo Dado como aquello que el hablante considera que el oyente puede recuperar del contexto (lingüístico o situacional) (Halliday & Matthiessen 2004: 93) y sobre la base de las formas lingüísticas que intervienen en la cohesión, tal como la definen Halliday y Hasan (1976), proponemos los siguientes criterios sintácticos y cohesivos para identificar la información Dada:

Expresiones definidas

Repetición y campos semánticos (unidades léxicas que son mencionadas por segunda vez o que están dentro del campo semántico de una unidad léxica previa)

Pronominalización anafórica y exofórica, y pro-formas en general

Elipsis y sustituciones

Hay un caso en el que es posible identificar Dado-Nuevo en textos escritos a partir de las características que adopta la estructura temática: se trata de los Temas predicativos e identificativos. Halliday & Matthiessen señalan al respecto que "dado que no hay marcas de prominencia en la escritura, la predicación tiene la función adicional, en inglés escrito, de guiar al lector para que interprete la estructura informativa del modo pretendido" (2004: 96-97).[3] En las cláusulas que tienen esta estructura, todos los elementos están organizados en dos constituyentes, unidos por una relación de identidad expresada por alguna de las formas del verbo *ser*.

Los Temas identificativos y los predicativos tienen una estructura temática interna y son muy similares pero difieren en algunos aspectos: mientras que en los predicativos se mantiene el Tema de la cláusula en su forma neutra, los identificativos permiten cualquier desplazamiento. Además, los temas predicativos y los identificativos varían en el modo en que se proyecta Tema-Rema sobre Dado-Nuevo (Halliday & Matthiessen: 95). Los Temas predicativos son información Nueva, mientras los Temas identificativos son Dados, como se ve en los siguientes ejemplos:

Neutral

The job	*was getting me down.*
El trabajo	me estaba deprimiendo.
Tema	Rema
Dado	Nuevo

Tema predicativo

It was the job		*that*	*was getting me down.*
Era	el trabajo	lo que	me estaba deprimiendo.
Tema	Rema	Tema	Rema
Tema (pred.)		Rema	
Nuevo*		Dado	

Equivalente a prominencia: THE JOB was getting me down.

* Estructura informativa marcada.

Identificativo

What	was getting me down	was the job.

3. La traducción es nuestra.

ISBN 978-987-4019-61-5

Lo que me estaba deprimiendo era el trabajo.		
Tema	Rema	----------
Tema (ident.)		Rema
Dado		Nuevo

También consideraremos como información dada las partes de las cláusulas que corresponden a una presuposición.

Para la segmentación en cláusulas, tomaremos la propuesta de Halliday & Matthiessen (2004: 10), y para realizar el análisis ubicaremos las cláusulas subordinadas e incrustadas debajo de la cláusula principal.

> Finalmente, para poder dar cuenta de la información implícita de los *tweets* y de las inferencias que debe realizar el oyente para interpretarla, tomaremos algunos aportes de la pragmática, principalmente las nociones de presuposición (ver Levinson 1983 para una síntesis), implicatura (Grice 1975) y supuestos fácticos (Sperber & Wilson 1986).

4. Selección del corpus

Si bien el foco de nuestro trabajo es el discurso humorístico, en esta primera etapa restringimos nuestro análisis a los mensajes humorísticos que se publican en Twitter porque el hecho de que todos los *tweets* tengan aproximadamente la misma extensión (140 caracteres), favorece la aparición de formas humorísticas breves, más cercanas a los chistes, y facilita su comparación. Al mismo tiempo, nos permite contar con un corpus más variado en cuanto a las fuentes, dado que además de los chistes conocidos que se publican también en páginas de internet que se dedican a recopilar textos humorísticos, circulan producciones propias de los usuarios.

Dado que este trabajo constituye el punto de partida de nuestra investigación, priorizamos el análisis de tweets humorísticos que presentaran una estructura más cercana a la noción tradicional de chiste, para en sucesivos trabajos poder ir abordando otros tipos más complejos o menos tradicionales de humor y realizar una comparación entre los distintos géneros.

Por esta razón, para conformar el corpus seleccionamos *tweets* cuya estructura se asemejara a la estructura canónica de los chistes, a partir de un doble proceso de selección. En una primera instancia, seleccionamos ochenta *tweets* siguiendo únicamente dos criterios: que fueran humorísticos y no meramente cómicos (ver nota 1) y que estuvieran dirigidos a un público general (en lugar de a un usuario particular). Todos fueron tomados tanto de páginas de usuario personales como de usuarios anónimos e institucionales, aunque la mayoría corresponden a usuarios anónimos o con seudónimos dado que es el tipo de páginas de usuario en el que son más frecuentes los *tweets* humorísticos.

Para la segunda selección, eliminamos todos aquellos *tweets* que guardaban similitudes muy grandes entre sí. Es muy frecuente en Twitter que haya múltiples ocurrencias de un mismo *tweet* (ya sea por *retweet* o por copia sin indicación de la fuente) o *tweets* con contenidos ligeramente distintos pero con la misma estructura. Luego, descartamos aquellos *tweets* en los que el recurso principal era la ironía[4], y también excluimos los tweets humorísticos creados sobre la base de una contradicción performativa[5].

5. Análisis

4. Para Sperber y Wilson (1981), las ironías son menciones de proposición, que son interpretadas como el eco de un enunciado o de un pensamiento que el hablante quiere caracterizar como inapropiado o irrelevante. En la ironía, la ambigüedad se produce entre las dos interpretaciones posibles de la proposición enunciada: por un lado, la que resultaría de su uso y, por el otro, la que resulta de su mención como eco irónico, y son los supuestos compartidos entre hablante y oyente los que indican que la primera interpretación es inadecuada y permiten recuperar la segunda. Las ironías se diferencian de los chistes en que la estructura temática e informativa de las cláusulas no interviene en la producción del efecto.

5. Las contradicciones performativas son afirmaciones cuyo contenido es negado en el nivel performativo (Habermas 1990). Ejemplos de humor producido a partir de este recurso son: “Hace como 320 años que no exagero”, “Si fuese pedante no sería perfecto”.

ISBN 978-987-4019-61-5

5.1 Resultados generales

Los resultados generales del análisis, que se pueden observar en el cuadro a continuación, muestran que la hipótesis propuesta por Attardo se cumple en la mayor parte de los *tweets* que conforman el corpus:

N° de Tweet	Punch line		Conector		
	Tema-Rema	Dado-Nuevo	Tema-Rema	Dado-Nuevo	Tipo de ambigüedad
1	Sin estructura temática	Nuevo	Rema	Nuevo	Informativa
2	Rema	Nuevo	Rema	Nuevo	Supuestos
3	*Afterthought*	Nuevo	Rema	Nuevo	Sustitución/elipsis
4	Rema	Nuevo	Rema	Nuevo	Léxica
5	Rema	Nuevo	Rema	Nuevo	Sustitución/elipsis
6	Rema	Nuevo	Rema	Nuevo	Léxica
7	Rema	Nuevo	Rema (TI)	Dado	Léxica
8	Tema top. + Rema	Dado + Nuevo	Rema	Nuevo	Implicatura
9	Rema	Nuevo	Rema	Nuevo	Léxica
10	Rema	Nuevo	Rema (TP)	Nuevo	Léxica (en la PL)
11	Rema	Nuevo	Rema	Nuevo	Léxica
12	Rema	Nuevo	Rema	Nuevo	Supuestos
13	Rema	Nuevo	Rema	Dado	Léxica
14	Rema	Nuevo	Rema	Dado	Supuestos
15	Rema	Nuevo	Rema	Nuevo	Supuestos
16	Tema + Rema	Nuevo + Dado	Tema + Rema	Nuevo + Dado	Presuposición
17	Rema	Nuevo	Rema	Nuevo	Presuposición
18	Tema + Rema	Nuevo + Dado	Tema + Rema	Nuevo + Dado	Presuposición
19	Tema + Rema	Nuevo + Dado	Tema + Rema	Nuevo	Presuposición
20	Rema	Nuevo	Rema	Nuevo	Presuposición + léxica

La *punch line* se encuentra en posición remática en 14 de los 20 casos, lo cual sustenta en gran medida su hipótesis. Sin embargo, a partir del análisis se puede concluir que para la caracterización de la *punch line* es más relevante la estructura informativa que la estructura temática, ya que en 19 de 20 *tweets* se corresponde o comienza con información Nueva.

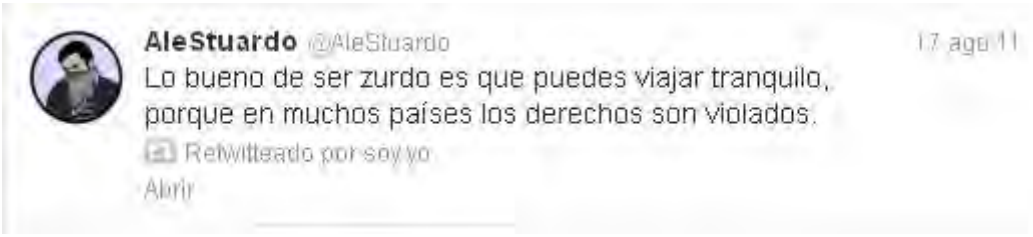
Sobre la base de estos resultados, también se podría pensar que la estructura informativa no solo contribuye a la definición de la *punch line*, como propone Attardo, sino también a la del elemento conector. Este siempre se encuentra en posición remática excepto en tres casos, en los que está representado por una cláusula completa que contiene una presuposición. La mayoría de las veces, el elemento conector es Nuevo (17 de 20) y tiende a encontrarse en posición remática (incluso más que la *punch line*).

5.2 Ambigüedades léxicas e informativas

La estructura temática y la estructura informativa, entonces, permitirían dar cuenta de dónde está ubicado el elemento conector que produce las ambigüedades y así explicar el efecto. Esto es posible especialmente en los casos en los que la ambigüedad es léxica o informativa. Cuando es léxica, como en el siguiente ejemplo, el efecto se produce a través de una palabra o frase que contiene información nueva y que está ubicada en el Rema de una de las cláusulas que conforman el chiste. Esta palabra o frase presenta una ambigüedad semántica (que en algunos casos se reduce simplemente a el uso de una palabra con más de un significado léxico, o un sentido literal y uno metafórico de uso corriente) que se resuelve mediante la selección de una de las interpretaciones posibles (generalmente, la menos probable o plausible) en la *punch line* o disyuntor que, como ya

ISBN 978-987-4019-61-5

dijimos, es una palabra o frase ubicada en el Rema de la última cláusula.

11. 

Lo [que es] bueno de ser zurdo es [[que puedes viajar tranquilo]]				
Setting				
Tema	Rema			
Tema identificativo		Rema		
Dado		Nuevo		
[[que	puedes	viajar tranquilo]]		
Tema text.	Tema top.	Rema		
	Nuevo			
porque	en muchos países	los derechos	son violados.	
Setting		Conector: amb. léxica	*Punch line*	
Tema text.	Tema top.	Rema		
	Nuevo			

Otra posibilidad, como ya hemos señalado, es que la ambigüedad sea informativa, como en el siguiente ejemplo:

1.

No	pued	o	creer	
Setting				
Tema Int.	Tema top.		Rema	
Nuevo	Dado		Nuevo	
que	haya		gente	
Setting				
Tema tex.	Tema top.		Rema	
	Nuevo			
que	tenga		armas guardadas en su casa	
Setting			Conector: amb. informativa	
Tema text.	Tema top.		Rema	
	Nuevo			
[armas] GUARDADAS!				
Punch line				
(sin estructura temática)				

ISBN 978-987-4019-61-5

Dado	Nuevo (máxima prominencia)

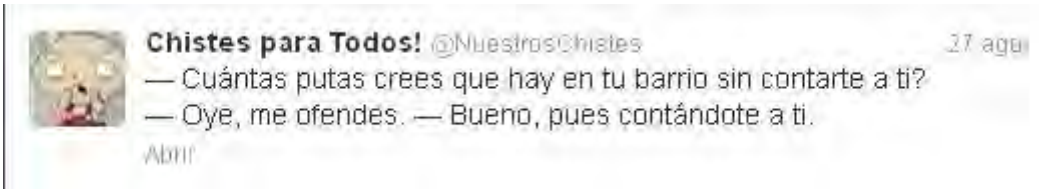
Al leer la primera parte de este tweet (la primera cláusula, incluyendo sus dos cláusulas subordinadas), el grupo nominal "armas guardadas en su casa" se interpreta como nuevo. Luego, cuando se reproduce en la cláusula siguiente con una elipsis ("[armas] GUARDADAS!"), armas pasa a ser Dado pero "guardadas" conserva su estatus de Nuevo aunque ya haya aparecido, debido a que las mayúsculas funcionan como una marca de máxima prominencia. De este modo, "tener armas" pasa a segundo plano respecto de "guardadas". En este caso la ambigüedad del chiste no se encuentra en un ítem léxico ni es producto de una ambigüedad sintáctica, sino que depende de cómo se interpreta cuál es la información nueva y cuál la dada y del contraste en el modo en que se organiza la información en las dos ocurrencias de "armas guardadas" presentes en el *tweet*. Por esta razón, "[armas] guardadas" funciona como *punch line* aunque no tenga ninguna ambigüedad léxica o sintáctica: la ambigüedad en este caso es informativa.

En el cuadro de resultados también aparece un tipo de ambigüedad que es producida por sustitución o elipsis (un elemento se sustituye, generalmente por pronominalización, o se elide y se repone recién al final y funciona como *punch line*), que se puede analizar en términos de recursos cohesivos.

5.3 Ambigüedades pragmáticas

Hasta aquí, los tres tipos de ambigüedades que vimos se pueden explicar a partir del análisis de la metafunción textual. Sin embargo, encontramos otros tres tipos de ambigüedades que no se pueden explicar de la misma manera, producidas por conectores que no se pueden ubicar claramente en un determinado lugar en la estructura informativa del chiste, dado que no forman parte del contenido explícito de las cláusulas. Esto es lo que ocurre con los tweets en los que la ambigüedad está dada por una presuposición, como el que se muestra a continuación:

17.



A: Cuántas putas crees que hay en tu barrio <<sin contarte a ti>>?			
Setting			
Tema	Rema		
Nuevo	Dado	Nuevo	
B: Oye,	me	ofendes	
Setting	Conector (amb. entre presuposición y cont. explícito)		
Tema int.	Tema top.	Rema	
Dado	Nuevo		
A: Bueno, pues	["Cuántas putas crees que…"]	contándote a ti.	
Setting		*Punch line*	
Tema tex.	Tema	Rema	
	Dado	Nuevo	

En este chiste, B se ofende ante la presuposición del enunciado de A: que B, al poder contarse dentro de las "putas", es también una puta. La ambigüedad aquí es pragmática, no léxica ni sintáctica, y consiste en que la ofensa de B tiene dos posibles causas: la presuposición (es decir, haber indicado que B es una puta), que es la más esperable, y la del contenido explícito (no haberla considerado dentro de la cuenta). De estas dos opciones, la interpretación de A corresponde a la menos esperable,

ISBN 978-987-4019-61-5

generando así el contraste necesario para la producción del efecto humorístico.

La ambigüedad también es pragmática cuando se produce a partir de una implicatura, como en el siguiente ejemplo:

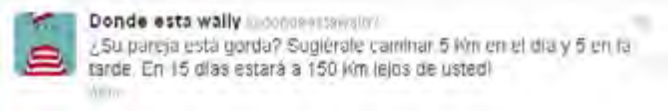
8.

A: A cuál de tus hijos quieres más?			
Setting			
Tema	Rema		
Dado	Nuevo		
B: Obviamente quiero a los 3 por igual			
Setting	Conector (amb. por impl. convencional o conversacional)		
Tema int.	Tema top.	Rema	
Dado	Nuevo		
A: Pero si tienes 4.			
Setting (cancela la implicatura)			
Tema text.	Tema top.	Rema	
	Nuevo		
B: Ah, pero el feo no cuenta.			
Punch line			
Tema text.	Tema top.	Rema	
Dado	Nuevo		

Aquí, el elemento conector es "quiero a los 3 por igual". La ambigüedad reside en que inicialmente se interpreta como una implicatura convencional (es decir, que "B tiene 3 hijos y solo 3") pero luego, cuando A responde "pero si tienes cuatro", se reinterpreta como una implicatura conversacional particularizada por violación de la máxima de calidad (es decir, que omitió deliberadamente a su cuarto hijo para implicar que no lo tiene en cuenta). Cuando A señala que B tiene 4 hijos, provee la información necesaria para comprender la implicatura conversacional, y esta interpretación se confirma cuando lo implicado se explicita en la última cláusula del chiste. De este modo, el efecto aquí depende de la ambigüedad respecto de qué tipo de implicatura interpretar en "quiero a los tres por igual".

Finalmente, el otro tipo de ambigüedad que no puede explicarse únicamente a partir del contenido explícito de los tweets es aquel en el que una misma palabra o frase activa dos o más conjuntos distintos de supuestos fácticos (Sperber & Wilson 1986: 74), y el contexto y otros supuestos relacionados hacen que la activación de unos de ellos sea más fuerte que las de los otros. Esto es lo que ocurre en el siguiente ejemplo:

12.



¿Su pareja está gorda?	
Setting	
Tema	Rema

ISBN 978-987-4019-61-5

Dado	Nuevo	
Sugiérale	[[caminar 5 km en el día y 5 en la tarde]]	
Setting	Conector (implícito): supuestos	
Tema	Rema	
Nuevo	Dado	Nuevo
[su pareja]	caminar 5 km en el día y 5 en la tarde	
Tema	Rema	
Dado	Nuevo	
En 15 días	estar á	a 150 km lejos de usted!
Setting	*Punch line*	
Tema top.	Rema	
Nuevo	Dado	Nuevo

Aquí, una de las cadenas de supuestos relacionadas con "caminar" es la que comienza con "caminar es un ejercicio" (que daría lugar a supuestos sucesivos como "hacer ejercicio quema calorías", "quemar calorías hace adelgazar", etc.), mientras que la otra cadena está asociada con el supuesto "caminar es un modo de desplazarse de un punto a otro". En el contexto de este chiste, "caminar" se interpreta en relación con "gorda", por lo cual se activa la primera cadena en lugar de la segunda. Si bien la segunda interpretación podría realizarse porque también está asociada con "gorda", para asignarle relevancia sería necesaria una cadena de supuestos mucho mayor (que podría comenzar con uno como "la gordura no es atractiva", "una pareja no atractiva no es deseable", etc., hasta llegar a "hacer caminar a un gordo es una forma de alejarlo de uno"), y por eso es descartada en un primer momento: la primera interpretación es la más esperable porque es la más accesible, la que menor esfuerzo de procesamiento conlleva. En este caso, entonces, el efecto se produce cuando en la *punch line* se recupera la segunda cadena de supuestos y se genera un contraste entre ambas interpretaciones.

6. Conclusiones

A partir de los resultados del análisis, observamos que los recursos de la metafunción textual de la gramática sistémico-funcional permiten dar cuenta del desarrollo lineal de los tweets humorísticos y contribuyen a la comprensión de cómo la organización secuencial de la información influye en la producción del efecto, proporcionando información acerca de dónde tienden a estar ubicadas las partes más importantes del chiste. Un análisis de la estructura temática y la estructura informativa permiten identificar las ambigüedades léxicas, que son las más habituales en los chistes, y las informativas, dado que ambas están claramente ubicadas en un elemento conector que forma parte del contenido explícito de los mensajes. Sin embargo, no son suficientes para explicar las ambigüedades que se producen a partir de información implícita. Sin una teoría que incluya los recursos pragmáticos a partir de los cuales puede recuperarse esa información, no resulta posible identificar los conectores de una gran cantidad de chistes.

Además, en el humor verbal, el aspecto cognitivo resulta crucial, debido a que el esfuerzo adicional que debe hacer el intérprete para realizar las reinterpretaciones y las inferencias intensifica el efecto (Sperber y Wilson 1986, Ritchie 2004). Por lo tanto, al analizar la estructura informativa que esta presenta en este tipo de textos, es necesario tener en cuenta que la manipulación de la información no solo abarca el orden de los elementos en la cláusula y el valor informativo que se les asigna sino también la información implícita que se activa gracias a esa manipulación. Por este motivo, para poder explicar el humor verbal dentro del marco de una teoría como la lingüística sistémico-funcional, es necesario complementar su perspectiva semiótico-social con una teoría que permita explicar e integrar de forma sistemática los mecanismos cognitivos involucrados en esta clase de fenómenos.

Referencias bibliográficas

ISBN 978-987-4019-61-5

- Arús Hita, J. (2006). "On Theme in English and Spanish: a comparative study". En Swain E. (ed.). *Proccedings of the 18th European Systemic Functional Conference and Workshop*. Goritia.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor.* Berlin: Mouton de Gruyer.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and Conversation". En P. Cole & J. Morgan. (eds.). *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts*. New York: Academic Press 1975. 41–58.
- Habermas, J. (1990) "Discourse Ethics: Notes on a Program of Philosophical Justification". *Moral Consciousness and Communicative Action*. Traducido por C. Lenhardt & S.W. Nicholsen. Cambridge/Massachusetts: MIT Press. 1990.
- Halliday, M. A. K. (1970). "Language structure and language function". En John Lyons (ed.). *New Horizons in Linguistics.* Harmondsworth: Penguin.
- Halliday, M. A. K. & C. Matthiessen. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hockett, C. F. (1977). "Jokes". *The View from Language*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics.* Cambridge: CUP.
- Menéndez, S. M. (2000). "Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso". En: J. J. de Bustos, P. Chareadeau (eds). *Lengua, discurso, texto* (I Simposio Internacional de Análisis del discurso). Madrid: Visor. 926-945.
- Menéndez, S. M. (2009). "Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia". *IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso.* Organizado por ALED y Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Morin, V. (1966). *L'histoire drôle*. *Communications.* 8. 102-119
- Navon, D. (1988). "The seemingly appropriate but virtually inappropriate: Notes on characteristics of jokes". *Poetics.* Volume 17. Issue 3. June 1988. 207-219.
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor.* Dordrecht-Boston-Lancaster: D. Reidel.
- Ritchie, G. (2004). *The Linguistic Analysis of Jokes*. New York: Routledge.
- Sperber, D. y D. Wilson. (1981). "On Verbal Irony". En P. Cole. (ed.). *Radical Pragmatics.* New York: Academic Press.
- Sperber, D. y D. Wilson. (1986). *Relevance*. Massachusetts: Blackwell. 1995.
- Taboada, M. (1995). *Theme markedness in English and Spanish: A Systemic-Functional Approach*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

ISBN 978-987-4019-61-5

PROBLEMAS EN EL RECONOCIMIENTO DE LOS SUJETOS LÓGICOS Y GRAMATICALES EN LOS VERBOS PSICOLÓGICOS: UNA MIRADA LÉXICO-SINTÁCTICA

QUIROGA, Macarena / Universidad de Buenos Aires

BLOISE, Andrea / Universidad de Buenos Aires

Área: Gramática

» *Palabras clave: verbos psicológicos, sujeto lógico, sujeto gramatical, semántica léxica, roles temáticos*

Resumen

Este trabajo surge a partir de la observación de cierta dificultad entre los hablantes nativos del español para identificar el sujeto gramatical en las oraciones que incluyen verbos psicológicos y habilitan una relación temática del tipo experimentante/tema, dificultad que surge de la confusión del sujeto lógico con el sujeto gramatical, siguiendo las definiciones propuestas por la lingüística sistémico funcional (Ghio & Fernández 2005).

Creemos que los hablantes utilizan como método de identificación del sujeto oracional nociones semánticas o posicionales y no gramaticales, como lo es, por ejemplo, la concordancia; tal vez por cierta tradición en la enseñanza de la gramática en la escuela primaria, la cual está fuertemente arraigada en la semántica. Esto provoca que ciertos verbos, que son sintácticamente peculiares para los lingüistas, como es el caso de los verbos psicológicos (Belletti & Rizzi 1987), resulten un problema al realizar esta simple tarea.

No descartamos como otra variable el problema de los roles semánticos asociados a estos verbos y la naturaleza semántica que suelen tener los argumentos que los acompañan, por lo cual también será apropiado un acercamiento a las propiedades léxicas de los verbos y sus argumentos a la hora de analizar esta cuestión.

Este fenómeno será investigado a partir de la distribución de cuestionarios entre un número considerable de hablantes nativos del español. Estos cuestionarios consistirán en una serie de estímulos del tipo indicado, junto con algunos ítems de relleno. Se les pedirá a los participantes que marquen, sin límite de tiempo, el sujeto de la oración. Se tomarán como variables de dichos estímulos la longitud y complejidad oracional, el tipo de verbo y la naturaleza semántica de los sujetos y complementos.

Esperamos encontrar en los resultados mayores problemas en las oraciones que incluyan argumentos de naturaleza [- animado] y/o que cumplan los roles temáticos de experimentante/tema.

1. Introducción

El famoso análisis sintáctico es algo por lo que todos hemos pasado alguna vez en la escuela primaria y secundaria. Originado en el seno de la gramática estructural, no fue pensado para estos niveles de educación, pero el hecho de que hasta el día de hoy, más de cincuenta años después de su auge, se lo siga utilizando (y no parezca haber perspectivas de quitarlo), habla de él como un método posiblemente claro en cuanto a enseñanza y aplicación. Decimos posiblemente claro porque no estamos del todo de acuerdo con eso. De esta manera, este trabajo cuestiona en términos generales la

ISBN 978-987-4019-61-5

utilización de este método como herramienta de análisis del lenguaje, si bien no la única, al menos la predominante en gran parte de la educación obligatoria.

Este trabajo comenzó a partir de la observación de un problema recurrente: la dificultad que presentan chicos de varias edades, en diferentes niveles de educación en el reconocimiento de distintos tipos de sujetos oracionales, más allá de la facilidad que tuvieran para aplicar el método de análisis aprendido. Es por esto que surgió la idea de que dicho problema tuviera una explicación distinta a la de una simple dificultad en la aplicación del método en general. Al reflexionar acerca de este hecho, encontramos que el problema en el reconocimiento del sujeto aparecía fundamentalmente en determinados casos, donde las características del sujeto oracional eran distintas al tipo de sujeto prototípico[1]. Ante esta observación, decidimos llevar a cabo este experimento, en el que manipulamos los estímulos presentados en consonancia con estas suposiciones. Nuestra hipótesis entonces será que los hablantes utilizan como método de identificación del sujeto oracional nociones semánticas o posicionales y no gramaticales, como lo es, por ejemplo, la concordancia. Creemos que esto tal vez se deba a cierta tradición en la enseñanza de la gramática en la escuela primaria, que está fuertemente arraigada en la semántica.

Es importante tener en cuenta, sin embargo, que el análisis sintáctico no deja de ser un método aprendido en la escuela, por lo que no nos limitaremos a trabajar con nociones teóricas, sino que agregaremos ejercicios que impliquen distintos aspectos de la producción.

El marco teórico que utilizaremos para el análisis de los datos es mixto. Por un lado, nos guiaremos por los lineamientos de la semántica léxica (Katz & Fodor 1963), para lo cual tendremos en cuenta la estructura semántica correspondiente a cada ítem léxico, y por el otro, tomaremos conceptos de la gramática sistemático-funcional, más específicamente, los conceptos de tipos de sujetos oracionales (Ghio & Fernández, 2005). Esto nos permitirá evaluar qué tipos de sujetos son más problemáticos que otros, para luego poder buscar una causa a esta diferencia. Usaremos, además, la clasificación de verbos psicológicos propuesta por Belleti & Rizzi (1987).

Como parte de la investigación, recurrimos a los planes de estudio de los niveles primarios para revisar la metodología de enseñanza inicial en el análisis del lenguaje, es decir, cómo se encara el estudio de las categorías de la lengua antes de desarrollar el análisis sintáctico. Además revisamos distintos manuales de lengua, en especial *El trébol azul: leer y escribir* de Gloria Pampillo y Diana Torello, Editorial Aique.

2. Metodología

Para la realización del experimento, seleccionamos veinticuatro sujetos pertenecientes a una franja etaria amplia: entre los 9 y los 31 años, de ambos sexos. Se enviaron los cuestionarios por correo electrónico con la intención de que lo realizaran sin límite de tiempo ni presiones y se explicitó que la intención no era medir respuestas correctas o incorrectas, sino que era necesario que se sintieran libres de contestar lo primero que se les ocurriera. De esta manera, buscábamos favorecer la aparición de resultados prototípicos.

Confeccionamos un cuestionario con cuatro tipos de consignas. En la primera consigna, para verificar las estructuras sintácticas y los mecanismos de concordancia, se presentaron los estímulos de manera que los participantes sólo tuvieran que completar con la conjugación del verbo propuesto. Se incluyeron entre los ítems de relleno casos en los que se puso en la posición focal el elemento menos prototípico para la posición de sujeto. Cada grupo estuvo compuesto por cinco estímulos: tres casos a evaluar y dos ítems de relleno.

En segundo lugar, para verificar las estructuras sintácticas, poniendo en juego un número mayor de variables, se presentaron los complementos en forma de imágenes y, por separado, el verbo propuesto para que los participantes elijan con mayor libertad el orden de los complementos y así evitar

1. Según la gramática cognitiva, un prototipo es un ejemplar de determinado conjunto que cumple la mayor cantidad de características básicas de ese conjunto. Por ejemplo, el prototipo de "animal" podría ser "perro"; si bien las boas constrictores y los rinocerontes también son animales, sin embargo, difícilmente sean estos últimos animales, los primeros que se le aparezcan a un hablante ante el pedido de mencionar un animal. De la misma manera, un sujeto que se considere prototípico probablemente tenga las siguientes características: i) posee los rasgos [+animado], [+agente], ii) está en posición inicial y iii) en una oración activa.

ISBN 978-987-4019-61-5

la influencia del elemento focal en el mecanismo de concordancia. Cada grupo estuvo compuesto por cinco estímulos: tres casos a evaluar y dos ítems de relleno.

La tercera consigna apuntó a que los participantes identifiquen el sujeto gramatical utilizando las herramientas que considere adecuadas según el concepto de sujeto que manejen. Cada grupo presentó siete estímulos: cuatro casos a evaluar y tres ítems de relleno.

En la cuarta consigna se limitaron al máximo los elementos impuestos y no se dieron indicios de las estructuras pedidas. A partir de una serie de imágenes, los participantes debían escribir oraciones que describieran la situación presentada. Cada grupo estuvo compuesto por cinco estímulos: tres casos a evaluar y dos ítems de relleno.

Figura 1. Modelo del cuestionario entregado a los participantes.

CUESTIONARIO

Resolver las siguientes consignas sin límite de tiempo. Recordar que no necesariamente hay una sola respuesta correcta.

Consigna 1°: Complete los espacios con el verbo especificado entre paréntesis para formar oraciones coherentes.

Árboles _____ el tren. (golpear)
El animal _____ su casa. (encontrar)
Su cola _____ el perro. (perseguir)

La gente _____ libros. (leer)
Jugo _____ la niña. (tomar)

Consigna 2°: Formar una oración coherente a partir del verbo y de los dos conceptos presentados.

1) (golpear)

2) (encontrar)

3) (gustar)

4) (asustar)

5) (golpear)

ISBN 978-987-4019-61-5

Consigna 3°: Marcar el sujeto de las siguientes oraciones (subrayar o resaltar)

a) Los chicos fueron a la fiesta
b) A Juan le gustan los chocolates
c) Los elefantes temen a las hormigas
d) El gato fue alimentado por su dueño
e) En la selva los vientos son fuertes
f) Me sorprenden los animales que pueden aprender trucos.
g) Los niños corren por el parque

Consigna 4°: Escribir una oración breve que dé cuenta de lo que muestra la imagen

3. Resultados

En la primera consigna, en el 81% de los casos (98/120) el verbo elegido por los participantes concordó con el elemento [+animado] de la oración, incluso en aquellos casos en los que se encontraba en posición final (ejemplos 1-2). En los casos donde ambos elementos presentaban ese rasgo, pero uno presentaba además el rasgo [+humano], la elección de este último fue de un 75% (9/12) (ejemplo 3).

(1) Su cola persigue el perro.

(2) Jugo tomó la niña.

(3) Vacas come la gente.

Los resultados arrojados por la primera consigna demuestran la preferencia de los sujetos por utilizar la semántica como estrategia de selección de sujetos, siendo el rasgo prototípico el de [+animado]. En menor medida se utiliza el criterio posicional, es decir que no identifican el sujeto como la primera construcción en la linealidad de la oración, sino que se fuerza el orden para priorizar la prototipicidad semántica.

ISBN 978-987-4019-61-5

En la segunda consigna, los sujetos ubicaron al elemento con el rasgo [+animado] en posición focal en un 71% (102/144) (ejemplos 4-5). En los ejercicios que exigían que el sujeto lógico apareciera como experimentante, esta posición focal del elemento animado se mantuvo en un 67% (40/60) (ejemplos 6-9). Es decir que los elementos que poseen el rasgo [+animado], aunque reciban el rol temático de experimentante (lo que resulta menos prototípico), tienden de todas formas a aparecer en posición focal.

(4) El gato golpeó el jarrón.

(5) El perro encontró un tesoro.

(6) A la planta le gusta el sol.

(7) A la nena le asusta el perro.

(8) A las abejas les agrada el néctar de la flor.

(9) A los gatos les desagrada el agua.

La consigna tres arrojó los resultados más homogéneos de todo el cuestionario, ya que se limitaron las variables al mínimo. En las oraciones activas donde el sujeto lógico y el gramatical coincidía, la tasa de acierto fue del 100% (62/62) (ejemplos 10-11). En las oraciones pasivas, la tasa de acierto en la detección del sujeto gramatical fue del 87,5% (21/24), dado que 3 casos asignaron este rol al sujeto lógico. En las oraciones con verbos psicológicos, en las cuales el sujeto lógico experimentante aparecía en un complemento preposicional en posición focal, la tasa de acierto fue del 19% (13/68) (ejemplo 12). Finalmente, en el caso en el que la oración contenía un verbo transitivo pero el objeto aparecía en posición focal, la tasa de acierto fue del 25% (2/8) (ejemplo 13). Los problemas se dieron en las oraciones pasivas y las que contenían verbos psicológicos. El error recurrente era el de marcar como sujeto gramatical el sujeto lógico experimentante (ejemplos 14-15).

(10) Los chicos fueron a la fiesta.

(11) Los niños corren por el parque.

(12) Por los vientos se mueven los árboles.

(13) A las casas sacuden los vientos.

(14) El gato fue alimentado por su dueño.

(15) A María le agradan los días calurosos.

Son interesantes los resultados obtenidos en la consigna cuatro, ya que los participantes evitaron, en general, el uso de verbos psicológicos, tal vez por ser menos prototípicos que las acciones. En el caso de las imágenes que obligaban a usar algún verbo psicológico, se prefería aquellos casos donde se pudiera hacer coincidir el sujeto gramatical con el sujeto lógico, como en el resto de las consignas; sin embargo los resultados dieron porcentajes muy parecidos. En el caso de las imágenes que permitían alternar entre un verbo psicológico del mismo campo semántico del verbo "gustar" y una acción material del tipo "comer", la gran mayoría de los participantes optó por la segunda opción (ejemplo 16-17). Las respuestas a las imágenes que presentaban acciones del campo semántico de "temer", "preocupar" y "molestar" mostraron resultados bastante heterogéneos. Si bien en los casos en los que utilizaron efectivamente los verbos psicológicos la alternancia del sujeto lógico en posición de sujeto u objeto fue muy pareja; las estrategias para evitar estos verbos fueron más complejas que en el resto de los ejercicios. Podemos mencionar el uso de construcciones como "está preocupado" en lugar de

ISBN 978-987-4019-61-5

"preocuparse", el cual obliga a posicionar el sujeto lógico como objeto, "odiar" en lugar de "molestar", y "tener miedo" o "estar asustado" en lugar de "temer" (ejemplos 18-19).

(16) El niño está comiendo un chocolate.

(17) Al niño le gustan las golosinas.

(18) Alberto odia la música.

(19) El chico no quiere escuchar mas ruidos.

4. Discusión

Los resultados obtenidos coinciden, en gran parte, con lo que habíamos esperado al pensar las consignas. Sin embargo, aparecieron algunos casos y algunas variables que escaparon a nuestras predicciones, pero que aportan evidencia a nuestra primera impresión de que las estrategias semánticas de los hablantes predominan por sobre las gramaticales a la hora de reflexionar sobre las estructuras oracionales.

La primera consigna apuntaba a verificar las estructuras sintácticas que resultaran más prototípicas. Los estímulos presentados tenían en cuenta las variables que podían afectar esa estructura, como la naturaleza semántica de los elementos involucrados: tanto verbos como complementos. Creímos que serían más frecuentes las estructuras que permitieran la concordancia entre el verbo y el complemento cuyo rasgo [+animado] fuera más fuerte, en este caso, aquellos elementos que tuvieran el rasgo [+humano].

Los resultados confirmaron nuestras predicciones, ya que el rasgo [+ animado] fue determinante en la elección del complemento que debía concordar con el verbo, siendo el criterio semántico más influyente que el estructural. El criterio posicional quedó en segundo plano; de haberlo utilizado, los participantes habrían preferido elegir el primer complemento para establecer la concordancia verbal.

(20) Árboles golpeó el tren (en lugar de "árboles fueron golpeados por el tren")

(21) Jugo tomó la niña (en lugar de "jugo fue tomado por la niña")

(22) Manzanas compra mi mamá (en lugar de "manzanas son compradas por mi mamá")

La segunda consigna resultó ser similar a la primera: pone en juego una mayor cantidad de variables ya que, si bien presenta los elementos léxicos de antemano, evita imponer una estructura gramatical específica, otorgando mayor libertad al participante. Nuevamente, creímos que los objetos con el rasgo [+ animados] serían elegidos en su mayoría para ocupar la posición de sujeto gramatical, y una vez más, los resultados confirmaron nuestras hipótesis.

Sin embargo, los resultados demostraron que el rasgo [+ animado] no sólo influye en la elección del sujeto gramatical, sino también la de la posición focal, ya que en un importante número de casos los experimentantes dativos también tendieron a ocupar la posición inicial de la oración (ver ejemplos 6-9).

Es interesante el caso particular del gato y el florero, ya que la mayoría de los participantes optó por transformar el verbo pedido, eliminando el rasgo [+ voluntario] de la acción.

(23) El gato hace caer el florero.

(24) El gato hizo que el florero se caiga.

En el caso del verbo "golpear", si bien respetaron la forma verbal y evitaron el reflexivo "golpearse", agregaron algunos adjuntos atenuantes como "sin querer".

ISBN 978-987-4019-61-5

(25) El gato golpeó el florero con flores.

(26) El gato golpeó sin querer el florero.

En el segundo grupo, que incluía los mismos complementos, pero para el verbo "caer", fue muy frecuente la forma perifrástica "hacer caer", la cual elimina completamente cualquier rasgo relacionado con la voluntad de la acción. El rasgo [+ animado] del ítem "gato" provoca su aparición como elemento focal y, al mismo tiempo, como sujeto en la mayoría de los casos, pero la naturaleza del verbo "caer", por ejemplo, facilita también la aparición de "jarrón" como sujeto oracional, ya que la ausencia de voluntad en la acción parece comprometer de alguna manera el rasgo [+ animado]. (ver ejemplos 23-24)

También se destaca el uso del verbo "sorprender" en esta consigna, acompañado por los complementos "niña" y "fiesta". En el intento de evitar ubicar al experimentante como objeto, en algunos casos se transformó el verbo a su forma reflexiva, "sorprenderse", ubicando el segundo complemento en el rol de instrumento. Sólo en uno de los casos se optó por ubicar a "fiesta" como sujeto oracional.

(27)La fiesta sorprende a la niña.

Pero la mayoría de los participantes elaboró estrategias más complejas que las esperadas, como la inclusión de un tercer elemento no propuesto por la consigna. En la mayoría de los casos se ubica a la niña en la posición de objeto, a la fiesta en posición de adjunto instrumental y se ocupó el tercer argumento con un sujeto desinencial.

(28) La pequeña niña se sorprendió al ver la fiesta de su cumpleaños.

(29) A la niña la sorprendieron con una fiesta sorpresa.

(30) Mi sobrinita será sorprendida por sus amigos que le organizarán una fiesta de cumpleaños sorpresa.

Esto puede tener que ver con la naturaleza de los complementos propuestos. Como la opción de ubicar "fiesta" como sujeto gramatical provocaría representaciones extrañas ("La fiesta sorprende a la niña") y la opción del tema como sujeto en lugar del agente es menos prototípica, los participantes optaron por las transformaciones señaladas para respetar esta tendencia a ubicar un elemento [+animado] en la posición de sujeto gramatical.

Sin embargo, es posible que el orden de las imágenes en la consigna haya sido un factor influyente en los resultados, por lo que creemos necesario repetir la experiencia con una mayor cantidad de estímulos.

En el caso de la consigna tres, la detección de los sujetos por parte de los participantes nos permite generar hipótesis sobre la conceptualización de esta categoría que manejan los hablantes: el sujeto como un elemento puramente semántico o puramente gramatical. Sin embargo, creemos que estos conceptos conviven en los hablantes como dos estrategias distintas para la reflexión sobre la estructura oracional; por lo tanto, es posible que los participantes alternen estos conceptos según la naturaleza semántica de los elementos que compongan la oración.

Creímos que los participantes no tendrían problemas en identificar el sujeto gramatical en los casos en los que coincidiera con el sujeto lógico, ya que el dato de la concordancia como elemento determinante en la detección se vería favorecido por la coincidencia del elemento concordado con el sujeto lógico.

Sin embargo, los resultados de las consignas anteriores demostraron que la concordancia dista de ser la principal estrategia de detección del sujeto gramatical. De hecho, en la consigna uno se detectaron algunos errores de concordancia que constituyen representaciones semánticas que resultan menos prototípicas como aquellas en las que un grupo de árboles golpea a un tren o vacas que comen gente.

Esperábamos también que la mayoría de los errores se concentraran en las oraciones con experimentante dativo. Los datos demostraron que las herramientas gramaticales resultaron insuficientes

ISBN 978-987-4019-61-5

para la detección del sujeto gramatical. A falta de herramientas más específicas para estos casos, los participantes utilizaron las únicas estrategias que encontraron a su alcance: las representaciones semánticas. Esto provocó que, en la mayoría de los casos, identificaran al sujeto lógico en posición de objeto como el sujeto gramatical de la oración, aún en los casos en los que se produjera un error en la concordancia.

La consigna cuatro es la que mayor cantidad de variables implica, ya que no exige ni elementos léxicos ni una estructura oracional específica. Esta libertad permitiría generar hipótesis acerca de las estructuras más prototípicas generadas por los participantes.

Los resultados confirmaron nuestras predicciones de manera parcial. Creímos que los participantes tenderían a evitar el uso de verbos que exigieran un sujeto experimentante, como los verbos psicológicos. En el caso de las imágenes que obligaran a utilizar algunos de estos verbos, esperábamos que aparecieran verbos que no demandaran un experimentante dativo, prefiriendo los verbos psicológicos con experimentante en posición de sujeto.

Por otra parte, estos resultados también arrojaron datos que no esperábamos al hacer las predicciones de las variables involucradas. Si bien los participantes prefirieron los verbos con sujeto agente, el uso de verbos psicológicos superó nuestras expectativas.

(31) Al niño le gustan las golosinas.

(32) A coraje no le gustan los truenos.

Sin embargo, lo interesante de estos resultados son las herramientas que los participantes utilizaron para evitar el experimentante dativo. Fue bastante frecuente la aparición de la forma perifrástica del verbo "preocuparse", que habilita la posición de sujeto para el experimentante: "A Juan le preocupa el examen" vs. "Juan está preocupado por el examen", de la misma manera que el uso de la forma "tener miedo" como alternativa al verbo "asustar".

(33) Al perro le asustan las tormentas.

(34) El perro le tiene miedo a la tormenta.

Otro caso interesante es el de la imagen que muestra a una niña y un anciano, elementos que comparten el mismo grado en el rasgo [+ animado]. Se dio en este caso (y sólo en este caso) un fenómeno de reversibilidad. Si bien la imagen favorece a la niña como sujeto lógico, los participantes ubicaron a los dos complementos indistintamente en esta posición.

(35) El abuelo esta jugando con su nieta.

(36) Ella persigue a su papá.

Incluso, en un número importante de casos, optaron por un sujeto coordinado que ubicara a los dos elementos tanto en la posición de sujeto gramatical como en la de sujeto lógico.

(37) El abuelo y su nieta se divierten jugando a la mancha.

(38) La niña y el abuelo corren felices por el parque.

Creemos que los datos que brindados por esta consigna, si bien son numerosos y heterogéneos, aportan información importante no sólo sobre los elementos léxicos más frecuentes, sino sobre las estructuras más prototípicas. Es llamativo el caso del verbo "molestar": a pesar del alto grado de frecuenta de este verbo, los participantes buscaron ítems tal vez más atípicos, como el caso de "odiar", pero que habilitaban estructuras más prototípicas, como el caso del experimentante sujeto.

A partir del análisis de los resultados elaboramos las siguientes conclusiones parciales:

ISBN 978-987-4019-61-5

i. La semántica predomina como estrategia en la detección del sujeto gramatical. Creemos que esto tiene que ver con una tradición escolar que tiende a reducir las categorías léxicas de sustantivo, adjetivo y verbo a "nombre", "cualidad" y "acción" respectivamente; de la misma manera que define al sujeto como el nombre de quien realiza una acción. Esto provocaría que se asociara la idea de sustantivo, como nombre, a un elemento con el rasgo [+ animado], lo que resultaría en que los sujetos gramaticales se asociaran a los sujetos lógicos prototípicos, que comparten el mismo rasgo.

ii. El rasgo [+ animado] es una categoría gradual. En los distintos ejercicios aparecieron elementos que, si bien compartían el rasgo [+animado], parecían conformar una jerarquía en relación con la fortaleza de este rasgo. Esta fortaleza tiene que ver con otros rasgos como [+movimiento] o [+ humano]. Cuando el elemento animado aparecía junto con uno inanimado, los resultados tendían a ser constantes: se elegía el elemento animado como sujeto gramatical. Cuando ambos elementos eran animados pero en distinto grado (como niño y perro), se tendía a elegir el rasgo [+ humano]. Creemos que el rasgo [+ humano] es el más cercano a grado mayor del rasgo [+ animado], ya que implica otro rasgo que no comparte el resto de los elementos: la voluntad, rasgo que ítems como "perro" o "árbol" no comparten, o comparten en menor grado. Un dato que parece fortalecer esta hipótesis es que los participantes utilizaron con mayor frecuencia nombres propios para referirse a los humanos. Son muy pocos los casos en los que se nombró también a los animales.

iii. La prototipicidad de los elementos no es un factor que afecte sólo la estructura gramatical, sino también la oracional, ya que esto influye en la posición de los elementos de la oración. Los elementos cuyo rasgo [+ animado] resultara más fuerte, tendían a colocarse en la posición focal independientemente de su función gramatical.

iv. Las oraciones complejas también arrojaron resultados interesantes. Si bien el estudio de este tipo de oraciones no es el objeto de este trabajo, creemos que la naturaleza semántica de los verbos y su prototipicidad afecta las reflexiones sobre la estructura oracional, ya que se tiende a priorizar aquellos verbos que se corresponden con acciones materiales por sobre los verbos psicológicos a la hora de jerarquizar las estructuras. El caso de oraciones como "Me sorprenden los animales que pueden aprender trucos" o "Conocí a un gato que se asustaba con el agua", aportan evidencia a favor de esta afirmación, ya que en un número importante de casos los participantes marcaron sólo "los animales" o "un gato" como sujeto de la oración. Esto podría dar indicios de que los verbos "aprender" (o su forma perifrástica en este caso) o "asustar" tienen una mayor fortaleza o prototipicidad que el verbo "sorprender" o "conocer". La ausencia de un sujeto explícito en el caso de estos verbos también pudo haber influenciado la detección del sujeto gramatical.

5. Conclusión

Los resultados confirmaron parcialmente nuestra hipótesis. El criterio semántico resultó ser fundamental a la hora de reconocer el sujeto, pero el posicional no resultó tan utilizado como esperábamos.

El hecho de que no hubiera problemas cuando el sujeto lógico y el gramatical coincidía, pero que sí los hubiera cuando no lo hacían, demuestra que el criterio gramatical no es el predominante en los hablantes. La semántica parece tener más peso que la concordancia en una actividad que se supone planteada como estrictamente sintáctica.

Si las relaciones sintácticas entre los constituyentes están explícitas, claras, ¿por qué los sujetos utilizan otra estrategia, que requiere de otro tipo de conocimientos, al justificar estas relaciones? Para explicar este hecho aparentemente contradictorio recurrimos, entonces, al primer momento en que un individuo se encuentra con un análisis lingüístico: la escuela primaria. Como mencionamos anteriormente, el primer acercamiento a lo que podría llamarse una teoría gramatical asocia la categoría de sustantivos a los "nombres", la de adjetivos a "cualidades" y la de verbos a "acciones". Y consecuentemente con esto, el sujeto es "quien realiza la acción del verbo". De esta manera, el criterio

ISBN 978-987-4019-61-5

semántico se impone frente a las distintas posibilidades más complejas.

Todo esto confirma que las estrategias que predominan en la detección de los sujetos son las semánticas y creemos necesario reflexionar sobre el acercamiento al análisis lingüístico en la escuela primaria y secundaria, en el que se priorice una mirada integradora que articule los conocimientos semánticos y gramaticales.

Referencias bibliográficas

» Belleti, A. & L. Rizzi. (1987). "Los verbos psicológicos y la teoría temática". *Sintaxis de las lenguas románicas*. Madrid: Ediciones El Arquero.

» Ghio E. & M. D. Fernández. (2005). *Manual de lingüística sistémico-funcional: el enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hassan: aplicaciones a la lengua española.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

» Katz, J. J. & J. A Fodor. (1963) "The structure of a semantic theory". *Language* (1963): 170-210.

ISBN 978-987-4019-61-5

VARIACIÓN MORFOLÓGICA DE LA ESTRUCTURA ARGUMENTAL EN MOCOVÍ SANTAFESINO

RABASEDAS, María Inés Rabasedas / Universidad Nacional del Litoral

Área temática: Gramática, Etnolingüística

» *Palabras claves: estructura argumental, marcación morfológica, lengua mocoví*

Resumen

En esta propuesta se describen los morfemas que afectan la estructura argumental de los ítems léxicos en la lengua mocoví (familia guaycurú). La misma se inscribe en el proyecto de investigación titulado *Estructura argumental y estructura eventiva de los verbos del mocoví* dirigido por Cintia Carrió, con sede en FHUC – UNL. Proponemos mostrar los procesos morfológicos que transforman bases intransitivas en transitivas, bases transitivas en ditransitivas y bases transitivas en intransitivas. Los objetivos que guían nuestra investigación son: analizar el comportamiento de los morfemas que afectan la estructura argumental de los ítems léxicos en la lengua mocoví y sistematizar datos vinculados a la alternancia intransitiva/transitiva/ditransitiva en esta lengua.

Al momento se cuenta como resultado destacado para la investigación dado el insumo que representa, la formulación de una base de datos, elaborada a partir de un rastreo bibliográfico. En ella se incluyen aquellos datos pertinentes para el tema estudiado y se propone como orientadora del trabajo de campo a realizar en las próximas etapas de la investigación. Se suma como resultado alcanzado la mostración sistemática y conjunta de algunos de los morfemas que alteran la estructura argumental de los ítems léxicos de la lengua mocoví. Los datos rastreados en la bibliografía nos han permitido analizar el tipo de argumentos con los que aparecen las bases derivadas por los morfemas estudiados. En este sentido, advertimos que se interpreta como afectado al menos un argumento que forma parte de la estructura argumental de los verbos construidos a partir del ensamble de los sufijos -em#, -rom#, -a-, -al-ta?#, -ta?# y qa-. En el caso del morfema –Gan#, advertimos que los argumentos de las bases verbales con las que dicho morfema se sufija son temas afectados o efectuados.

A la luz de dicho análisis, podemos hipotetizar que el rasgo [+/- afectado] es pertinente para el estudio de los argumentos involucrados en las alternancias estudiadas para los morfemas indicados. Esta posibilidad es consistente también con el comportamiento de la lengua en relación con la marcación escindida de caso en el sujeto, de acuerdo a la hipótesis de Carrió (2009).

1. Introducción

En este trabajo se pretende dar cuenta del avance de una investigación sobre la lengua mocoví realizada en el marco de un proyecto de investigación titulado *Estructura argumental y estructura eventiva de los verbos del mocoví* dirigido por Cintia Carrió, con sede en FHUC – UNL. El tema seleccionado es el estudio de los morfemas que afectan la estructura argumental de los ítems léxicos en esta lengua. Así, el presente trabajo tiene como objetivo describir y explicar los procesos morfológicos que transforman bases intransitivas en transitivas, bases transitivas en ditransitivas y bases transitivas en intransitivas.

Cabe aclarar que se trabaja con datos obtenidos mediante el análisis de la bibliografía existente sobre la lengua mocoví (Grondona 1998, Gualdieri 1998 y Carrió 2009; 2011) y la lengua toba (Censabella 2002, Messineo 2003). Al respecto, y como platea Carrió en su tesis del año 2009, entendemos que "las investigaciones de lenguas poco conocidas o poco documentadas involucran dos

ISBN 978-987-4019-61-5

actividades básicas: (i) la recolección de datos, su transcripción y su traducción; y la otra, (ii) el análisis e interpretación de los datos obtenidos" (Carrió 2009: 17). Antes de realizar estas dos acciones, es necesaria una instancia previa que consiste en el rastreo de los datos relevantes para la constitución de una base de datos que permita orientar luego la etapa (i) del trabajo de campo. Es por esta razón que comenzamos nuestra investigación de la forma indicada. Así, se prevé para etapas posteriores el diseño de pruebas, considerando la base de datos bibliográfica, que permitan la obtención de datos en campo, para así observar los fenómenos que nos preocupan.

2. Palabras breves sobre el pueblo mocoví

El pueblo mocoví forma parte del grupo etno-lingüístico Guaycurú. Originalmente, habitaba en el Chaco Austral, región que contemplaba territorios de las actuales provincias Chaco y Santa Fe (Gualdieri 2004). Actualmente, y debido a diferentes procesos migratorios, los mocovíes habitan principalmente en el centro-norte de la provincia de Santa Fe y en el sur de la provincia del Chaco (Carrió 2009). En relación a la situación sociolingüística del pueblo, Gualdieri sostiene que "el mocoví se encuentra, especialmente en la provincia de Santa Fe, en un estado de 'peligro severo'". Este hecho se debe, según la autora, a la baja cantidad de hablantes, la poca transmisión intergeneracional y los limitados recursos didácticos con los que cuenta la lengua.

3. Breve caracterización de la lengua

El mocoví se caracteriza por presentar marcas de lengua aglutinante. De esta forma, encontramos diferentes morfemas combinados con bases nominales y verbales, como ser la marcación de la posesión en el nombre, y de la dirección, locación y evidencialidad en el verbo. En cambio, no encontramos afijos flexivos en el verbo que indiquen temporalidad, pues la misma se expresa por medio de los adverbios y los determinantes. Asimismo, el mocoví no presenta verbos en infinitivo ni una estructura morfosintáctica equivalente directamente a la cláusula pasiva.

En lo que respecta a la marcación de la persona gramatical, en Carrió (2009) se asume que los argumentos pronominales de 1° y 3° persona se prefijan a la raíz verbal y los argumentos pronominales de 2° persona aparecen sufijados a las bases. A su vez, la autora propone que la lengua presenta un sistema de marcación escindida del sujeto según el parámetro de la afectación, para los casos de la 1° y la 3° persona gramatical. Al respecto, asume que la 1° persona es más prominente que la 3°. De esta forma, si en una cláusula uno de los argumentos se corresponde con la 1° persona y el otro con la 3°, siempre se prefijará el morfema de 1° atendiendo al rasgo [+/- afectación]. En el caso de que ambos sintagmas se correspondan con la 3° persona, se marcará aquél en función sujeto pues aquí la lengua adopta la característica de configuración considerando que en este contexto no se registran marcas morfológicas para el objeto.

4. Presentación del problema

A la luz de los datos observados, se advierte que el mocoví presenta verbos transitivos, intransitivos y ditransitivos. Los Sintagmas Verbales (SV) transitivos subcategorizan un Sintagma Nominal (SN) complemento que puede saturar el papel temático de paciente, locativo o dativo (cfr.: (1)). Los intransitivos, en cambio, subcategorizan sólo un argumento (cfr.: (2)). Finalmente, en el mocoví también se advierte la existencia de verbos ditransitivos que presentan dos SSNN como complementos (cfr.: (3)).

(1) ana liale itSak Bakae[1] (Carrió 2009: 249)
ana l-iale itSak Bakae

1. Es necesario tener en cuenta las siguientes adaptaciones tipográficas: /ʔ/ sorda, oclusiva, glotal; / B / sonora, fricativa, bilabial; / g / sonora, fricativa, velar; / G / sonora, oclusiva, uvular; /q/ sorda, oclusiva, uvular; / h / aspirada; /j/ semiconsonante, palatal, sonora; / ñ / sonora, nasal, palatal; / r / sonora, alveolar, vibrante simple; / tS / sorda, africada, postalveolar. Referencias: - : límite de morfema; # : linde de palabra; O: morfema vacío; 1: primera persona gramatical; 2: segunda persona gramatical; 3: tercera persona gramatical; Adv: adverbio;

ISBN 978-987-4019-61-5

Ana 3Pos-hija 3Ag-cortar pollo
La hija de Ana corto el pollo

(2) nogtoki? Lipetak[2] (Gualdieri 1998: 102)
nogot-oki? O-lip-tak
Joven-Dim.m mamar-Asp
El niño está mamando

(3) so Juan ja?Gatema so Pedro ka weenataGayk (Gualdieri 1998: 101)
so Juan i-a?Gat-em-a so Pedro ka weeNat-Gaik
CL Juan 3.suj-contar-B-3.obj CL Pedro CL ??-Nmz.m
Juan le contó una historia a Pedro

Para los datos (1) y (2), observamos que el uso transitivo o intransitivo de los verbos no está marcado por la presencia de ningún afijo. Sin embargo, se advierte que algunos verbos pueden sufrir procesos de transitivización o detransitivización con la presencia de ciertos morfemas, que serán presentados en este trabajo. A partir del dato (3) se observa que la lectura ditransitiva se logra por la presencia de los morfemas -em- y –a#, los cuales parecen habilitar respectivamente los argumentos de dativo y objeto afectado. En este caso, se observa que la cláusula presenta una estructura en la que la raíz verbal se combina con dos afijos (sufijos) con Estructura Argumental (EA) propia. Así, la combinación de la EA de la raíz verbal junto con las EEAA de los afijos permite una lectura ditransitiva.

5. Objetivo

Considerando la problemática planteada, el objetivo que guía nuestra investigación es estudiar los morfemas que alteran la estructura argumental de los verbos en la lengua mocoví, planteando algunos problemas que nos permitan analizar la alternancia intransitiva/ transitiva/ ditransitiva.

6. Metodología

Tal como adelantamos en la introducción, la metodología utilizada para realizar el presente trabajo consistió en la recopilación y el análisis bibliográfico sobre la lengua estudiada. Las fuentes utilizadas son las siguientes: Grondona (1998), Gualdieri (1998) y Carrió (2009, 2011). Asimismo, se consultaron tesis sobre la lengua Toba: Censabella (2002) y Messineo (2003). A partir del rastreo bibliográfico, hemos realizado una base de datos en la que incluimos la información sobre la lengua pertinente para el tema estudiado. Dicha base de datos se propone como orientadora del trabajo de campo a realizar en próximas etapas del a investigación.

A su vez, los datos se encuentran organizados de la siguiente forma: en la primera línea se propone una transcripción fonémica; en la segunda línea se propone una transcripción morfema por morfema; la tercera línea presenta una glosa morfema por morfema; la cuarta línea presenta una traducción libre al español y, si se considera necesario, se incluye una quinta línea de traducción literal al español.

7. Análisis

A: agente; agt: agentivo; Apl: aplicativo; Asp: aspecto; Atr: atributivo; B: Beneficiario; Cau: causativo; Cl: marcador de clase; Dat: Dativo; Det: determinante; Dim: diminutivo; Dir: direccional; fem: femenino; fut: futuro; Imp: impersonal; Ind: indefinido; Inst.: instrumental; Loc: locativo; m: masculino; Med: voz media; Nmz: nominalizador; Obj: Objeto; Obl: oblicuo; P: persona; Pc: paucal; Pl: plural; Part: partícula; Pos: posesivo; Pro: pronombre; Prog: progresivo; Rec: recíproco; rei: reiterativo; Rfx: reflexivo; sg: singular; suj: sujeto; T: papel Tema; Tpo: tiempo (*Tense*); Val: valencia.

2. Se siguen las glosas originales de la autora pero con nuestra traducción al español.

ISBN 978-987-4019-61-5

Los datos obtenidos mediante rastreo bibliográfico nos han permitido determinar aquellos morfemas que, en la lengua mocoví, alteran la EA de los ítems léxicos con los que se combinan. A este respecto, observamos que los afijos -al-ta?#, -ta?#, -a-, qa-, -em#, -rom#, –Gan# y –Gat# modifican de diferente manera la EA de los verbos con los que se ensamblan. A su vez, se advierte que uno de los argumentos de los verbos formados a partir de estos afijos se interpreta como afectado. Cabe señalar que en este trabajo no se estudia el afijo –Gan# en su interpretación causativa, así como tampoco se estudia al morfema causativo –Gat#, ya que tales fenómenos ya han sido analizados en otros trabajos (Carrió 2011, Gualdieri 1998). En cambio, se analiza el afijo –Gan# para los casos en los que su presencia resta un argumento a la EA de las bases verbales con las que se combina. A este respecto, se advierte que los argumentos internos de tales bases verbales se interpretan como temas afectados o efectuados. A continuación, se propone una presentación de los afijos mencionados, a la vez que se plantean algunas problemáticas vinculadas a las alternancias que promueven.

En lo que respecta al sufijo reflexivo –al-ta?# y al morfema recíproco –ta?#, se observa que ambos saturan la EA de los verbos con los que se combinan, promoviendo una lectura pronominal. Según Gualdieri (1998), los participantes implicados en los verbos derivados por estos sufijos son co-referentes: en los reflexivos, el sujeto actúa sobre sí mismo (Cfr. (4)), mientras que en los recíprocos es afectado por el objeto sobre quien está actuando (Cfr. (5)). Asimismo, y como puede observarse a partir de los datos propuestos, Gualdieri (1998) sostiene que la marca prefijada de la voz media es exigida por ambos sufijos:

(4) ne?Gorenalta? (Gualdieri 1998: 276)
O-n-?Goren-al-tad
3.suj-Med-amar-Rfx-Rec
El/Ella se ama (a sí mismo)

(5) ne?Gorenta? (Gualdieri 1998: 276)
O-n-?Goren-tad
3.suj-Med-amar-Rec
Ellos/Ellas se aman (uno a otro)

En la tesis de Gualdieri (1998) también encontramos el morfema transitivizador -a-, el cual afecta la estructura argumental de los ítems léxicos ya que se ensambla con bases verbales intransitivas promoviendo una lectura transitiva, al incrementar la EA del verbo por la presencia de un objeto de 3° persona. Según Gualdieri (1998), los verbos intransitivos que se combinan con el morfema -a- pasan a interpretarse como transitivos al subcategorizar complementos cuyos referentes son participantes con el papel temático Paciente o Dativo.

(6) a) ?qa[3] (Gualdieri 1998:244)
O-?qa:
3.suj-oir
El/Ella oye

b) ?Gaja (Gualdieri 1998:244)
O-?Ga-ja[4]
3.suj-oir-3.obj
El/Ella lo/la oye

3. Según Gualdieri (1998), en algunos verbos del mocoví se observa una alternancia de uvular sorda/uvular sonora según el lugar que ocupe la sílaba de la que forma parte el fonema. Así, el verbo "oir" presenta uvular sorda /q/ cuando la sílaba que contiene el fonema se presenta a final de palabra y uvular sonora /G/ si la sílaba no se encuentra al final de la palabra. En relación a los casos presentados, Gualdieri señala que "(…) cuando el verbo es transitivizado por la sufijación de la marca de objeto /a/, la uvular se presenta siempre en sílaba no final, siendo por tanto sonora" (Gualdieri, 1998: 51) (La traducción es nuestra)

4. La presencia del fonema /j/ en la glosa del moferma de 3° persona objeto se debe a un proceso de epéntesis propio de la lengua mocoví. El mismo es explicado por Gualdieri de la siguiente forma: "Existe en la lengua epéntesis de glide [j] por requerimientos silábicos en secuencias de dos vocales homorgánicas emergenes de afijación, siendo condición la adyacencia de consonante uvular" (Gualdieri, 1998: 70) (La traducción es nuestra)

ISBN 978-987-4019-61-5

(7) siSohnaGanalo do?ol (Gualdieri 1998:245)
s-SohnaGan-a-lo do?o-l
1.suj-comprar-3.obj-Pc sombrero-Pc
Compró dos sombreros

Según Gualdieri, el dato (6.b) presenta un participante Dativo mientras que el dato (7) uno Pacientivo. Cabe aclarar que para la autora el participante Dativo implica algún grado de agentividad ya que hace referencia a entidades animadas que son indirectamente afectadas por la acción verbal. En cambio, el Paciente prototípico es afectado directamente.

El morfema impersonal qa- constituye otro afijo que altera la estructura argumental de los verbos con los que se ensambla. Gualdieri (1998) explica que la aparición de dicho morfema prefijado a bases verbales es una estrategia para topicalizar un argumento paciente (cfr. (8)). Según la autora, las bases verbales con las que se ensambla el afijo son de cualquier clase semántica y deben estar flexionadas en 3° persona. Grondona (1998) también registra la existencia de este afijo y señala que sólo puede ensamblarse con verbos transitivos. De esta forma, la prefijación del morfema qa- constituye un recurso gramatical que permite silenciar un agente, al igual que ocurre en las oraciones pasivas del español. Es necesario aclarar que, según Gualdieri, el verbo que presenta el afijo impersonal sigue estando en voz activa, ya que en mocoví no existen oraciones pasivas.

(8) a) se?Ga lere kañi paGaginaGaki (Gualdieri 1998:213)
s-?Gat lere ke-a-ni apaGagin-aGa-ki
1.suj-llevar libro obl-f-CL enseñar-Nmz-CL
Llevo libros para la escuela

b) qaji?Gat na?le keka soGonaGa (Gualdieri1998:124)
qa-i-d-e?Gat na?le ke-ka soGonaGa
Imp-1.P-T-llevar Adv.Tp Obl-CL trueno
Fui llevado por el trueno

Los datos (8.a) y (8.b) nos permiten observar que la presencia del prefijo impersonal detransitiviza la base verbal "llevar". Esto es así ya que en (8.b) el agente pasa a ser interpretado como un adjunto por estar introducido por la partícula "ke", la cual, según Gualdieri (1998), introduce elementos periféricos.

En los trabajos previos sobre la lengua, se ha registrado la existencia del morfema

-Gan#, que funciona aumentando o disminuyendo la estructura argumental de algunas bases verbales. Tanto Gualdieri (1998) como Carrió (2011) plantean que la transitivización de los verbos que se ensamblan con este morfema causativiza la base verbal, agregando un participante que se interpreta como el causador del evento denotado por el verbo:

(9) so qo?o iotaSim (Carrió 2011: 6)
so qo?o O-io-ta-Sim
Det pájaro 3sg-volar-Asp.-Dur-Apl
Aquel pájaro vuela [inicia su vuelo hacia arriba]

(10) so nonot ioGon iBo (Carrió 2011: 6)
so nonot O-io-Gan i-Bo
Det viento 3sg-volar-Cau 1Pos-casa
El viento voló mi casa

La raíz verbal intransitiva √io (volar) en (9) presenta un único argumento ("so qo?o"), que se interpreta como el agente de la acción. Como puede advertirse en (10), si dicha raíz se construye con el morfema causativizador -Gan, se promueve una lectura transitiva del evento al añadirse un participante a la situación expresada por el predicado. En (10) observamos que el morfema en cuestión condiciona a su vez los papeles temáticos que reciben cada uno de los participantes. Así, "so nonot" (el viento) se interpreta como

ISBN 978-987-4019-61-5

Causa mientras que "iBo" (casa) recibe el papel temático de Tema, pues es el elemento afectado por la acción expresada por el evento.

En lo que respecta al proceso de detransitiviación de las bases verbales transitivas que se ensamblan con este morfema, Gualdieri (1998) asume que de dichas bases "(…) el sufijo deriva verbos intransitivos y con contenido aspectual incoativo/inceptivo." (Gualdieri 1998:260) (La traducción es nuestra).

(11) a) salawat so kos (Gualdieri 1998:260)
s-alawat so kos
1.suj-matar CL cerdo
Yo maté un cerdo

b) salawataGan kos (Gualdieri 1998:260)
s-alawat-Gan kos
1.suj-matar-Val cerdo
Voy a matar cerdos.

Para el dato (11.b), Gualdieri sostiene que el sufijo de valencia –Gan# deriva un verbo de baja transitividad, ya que en (11.b) el objeto "cerdo" se interpreta como menos definido que en (11.a). De todas formas, consideramos que este es un caso a revisar ya que el verbo derivado sigue presentando un argumento interno, por lo que no puede afirmarse que sea intransitivo. Asimismo, se estudiará la lectura incoativa que promueve este afijo, ya que en algunos de los datos observados, el aspecto incoativo está marcado tanto por el afijo –Gan# como por el adverbio –Sam#:

(12) Sam re?legGan (Gualdieri1998:302)
Sam O-re?leg-Gan
Adv.asp 3.suj-T-barrer-Val
El/Ella está por barrer (lit. casi barre)

(13) da jale Sam nqoGoGsoGon (Gualdieri,1998: 182)
da jale Sam n-qoGoG-Gan
CL Hombre Adv Med-besar-Val
El hombre está por besar

De esta forma, tenemos que tanto en (12) como en (13) la aspectualidad verbal se marca, por un lado, mediante el adverbio -Sam#, el cual, según Gualdieri (1998) atribuye un sentido incoativo al evento que modifica. Por otro lado, y si seguimos lo asumido por Gualdieri (1998), dicho aspecto también se manifiesta por la presencia del morfema -Gan# combinado con las bases verbales "re?leg" (barrer) y "qoGoG" (besar). Considerando que la presencia de una de estas marcas es suficiente para señalar el aspecto incoativo del evento, entendemos que es necesario revisar la hipótesis según la cual el morfema -Gan# aporta información aspectual.

A su vez, los datos seleccionados de la bibliografía nos permiten hipotetizar que las bases verbales con las que se ensambla el morfema detransitivizador –Gan# presentan complementos que se interpretan semánticamente como temas afectados o efectuados. Según Cano Aguilar (1981), la diferencia entre ambos tipos de temas es que, mientras los temas afectados preexisten a la acción verbal ya que ésta los modifica de alguna manera, los temas efectuados se obtienen como el resultado de la acción o proceso expresado por el verbo. A continuación, se incluyen algunos verbos que presentan la característica indicada:

(14) a) sa?men na ?iimek lai (Gualdieri 1998:260)
s-a?men na ?iimek l-ai
1.suj-pintar CL casa 3.pos-pared
Pinto la pared de la casa

b) sa?menaGan (Gualdieri 1998: 260)

ISBN 978-987-4019-61-5

s-a?men-Gan
1.suj-pintar
Voy a pintar, pretendo pintar

(15) a) jiretegñi lqaataGanaGajk (Gualdieri 1998:262)
i-er-tak-ni l-qaat-Gan-aGaik
3.suj-escribir-Asp-Dir 3.pos-contar-Val-Nmz.atr
Él está escribiendo un cuento

b) deraGan kaji lere (Gualdieri 1998:262)
O-d-er-Gan ke-a-ji lere
3.suj-T-escribir-Val Obl-f-Cl cuaderno
Él escribe en el cuaderno

Advertimos que en el dato (14.a), el complemento del verbo "la pared de la casa" se interpreta como un objeto afectado, ya que resulta modificado por el evento de pintar. En cambio, para el dato (15.a), el complemento "un cuento" no existe previamente al evento de de escribir, sino que es su resultado. Cabe señalar que para el dato (15.b), el elemento sobre el cual se escribe, esto es, el cuaderno, se encuentra introducido por la partícula "ke", la cual, como ya hemos dicho, promueve elementos periféricos en la lengua.

En Gualdieri (1998), se menciona la existencia de los morfemas –em# y –rom#, los cuales se ensamblan a bases transitivas volviéndolas ditransitivas. De esta forma, el verbo resultante presenta: "(…) un objeto directo (participante afectado, Tema) y un objeto indirecto (participante recipiente animado y con menor grado de afectación por la acción, Beneficiario)." (Gualdieri 1998: 241) El argumento promovido por el ensamble de estos sufijos se interpreta con el papel temático de Beneficiario, razón por la cual Gualdieri llama a este tipo de proceso "Marcación Benefactiva". A continuación, transcribimos algunos datos extraídos de su tesis para ilustrar la alternancia transitiva/ditransitiva de los verbos con los que se ensamblan los sufijos mencionados:

(16) a) jaan no?Gona (Gualdieri 1998:241)
i-aan n-o?Gon-a
3.suj-dar Ind-hacer.artesanías-Nmz.f
El/Ella da vasos (vende vasos)

b) so jale jaanem noyak aso ?aalo (Gualdieri 1998:241)
so jale i-aan-em n-oyak a-so ?aalo
CL hombre 3.suj-dar-B Ind-ropa f-CL mujer
El hombre da ropa a la mujer

c) saañiraGarom ma?le ana jatSiima (Gualdieri 1998:242)
s-aan-id-aGa-rom ma?-le a-na i-atSiima
1.suj-dar-2sg-2.dat-B Part.fut f-CL 1.pos-blusa
Yo te voy a dar mi blusa

Observamos que en (16.a) el verbo "dar" presenta dos argumentos, mientras que en los casos "b" y "c" el mismo verbo presenta tres argumentos. Los datos observados nos permiten hipotetizar que en mocoví la base verbal "dar" es transitiva, por lo que necesita de un elemento que promueva la presencia del tercer participante que exprese la noción de beneficiario.

Finalmente, los locativos, los direccionales (Gualdieri 1998, Carrió 2009) y los orientacionales (Gualdieri 1998) constituyen fenómenos que afectan la estructura argumental de los verbos a partir de diferentes variaciones, añadiendo a la estructura argumental del verbo un argumento vinculado con la locación. En este sentido, mientras que algunos sufijos locativos transitivizan bases intransitivas (cfr. 17), otros transforman bases transitivas en ditransitivas (cfr. 18):

ISBN 978-987-4019-61-5

(17) a) so qo?o iota kenda pigim (Carrió 2009: 205)
so qo?o O-io-ta ke-da pigim
Det pájaro 3sg-volar-Asp Obl.Det cielo
el pájaro vuela por el cielo

b) so qo?o iotalek da pigim (Carrió 2009: 200)
so qo?o O-io-ta-lek$_{Dir}$ da pigim$_{loc}$
Det pájaro 3sg-volar-Asp-Apl Det cielo
el pájaro vuela en el espacio
[a lo largo del espacio del cielo]

(18) so jale iondoini kageretal kondoige (Carrió 2009: 226)
so jale i-doi-ni kagereta-l kondoige
Det hombre 3.sg-llevar-ApliDir oveja-Pl este
El hombre lleva ovejas para el este

En este punto es necesario rescatar las diferentes posturas con las que se han analizado estos morfemas. Por un lado, Gualdieri (1998) sostiene que tales formas son sufijos derivacionales ya que son morfemas con contenido semántico que pueden modificar el significado del tema verbal. En cambio, Carrió (2009) sostiene que dichos morfemas no pueden ser sufijos derivativos ya que se ensamblan luego de sufijos flexivos, lo que contradice el universal 28 de Greenberg (1963/66), en el que se sostiene que la flexión es más periférica que la derivación. Además, Carrió afirma que estos morfemas son aplicativos, entendiendo por tal concepto lo siguiente: "(…) los aplicativos se conciben como afijos con estructura argumental independiente que provocan cambios en la función gramatical y que conllevan consecuencias morfológicas significativas. Son operaciones no léxicas sino sintácticas con repercusión morfológica." (Carrió 2009:199) De esta forma, los aplicativos promueven la aparición de un nuevo argumento en la estructura argumental del verbo, transforman bases intransitivas en transitivas y bases transitivas en ditransitivas.

Asumiendo el análisis propuesto por Carrió (2009) para los morfemas de trayectoria supuestos en los verbos de movimiento, consideramos la posibilidad de extender este análisis a los morfemas de benefactivo. Advertimos que los verbos que se ensamblan con tales morfemas son similares a los verbos de trayectoria ya que, como explica Morimoto (1998) para este tipo de verbos, el objeto que se mueve avanza a lo largo de una trayectoria, recorriendo su extensión de un extremo a otro. En el siguiente caso, se observa lo señalado:

(19) so jale jaanem noyak aso ?aalo (Gualdieri 1998:241)
so jale i-aan-em n-oyak a-so ?aalo
CL hombre 3.suj-dar-B Ind-ropa f-CL mujer
El hombre da ropa a la mujer.

En (19), se observa que el objeto que sufre un cambio de lugar, avanza a lo largo de una trayectoria, cuyo punto de partida es "El hombre" y su punto de llegada "la mujer". Esta observación nos ha llevado a relacionar el morfema de Beneficiario con los aplicativos estudiados por Carrió ya que, de acuerdo a nuestra hipótesis, en ambos casos el afijo que se ensambla a la base promueve la aparición de un nuevo argumento. Además, según Gualdieri (1998) la omisión del morfema de Beneficiario motiva la aparición de un sintagma nominal oblicuo marcado por "ke", característica también señalada por Carrió (2009) para los aplicativos de trayectoria.

Sin embargo, el morfema de Beneficiario no siempre se ensambla con verbos que expresan una trayectoria espacial, como es el caso del verbo "contar". Los argumentos internos de los verbos que suponen una trayectoria no espacial son denominados por Morimoto (1998) como "objetos de ejecución". Según la autora, los mismos se caracterizan por "expresar un proceso de ejecución que se desarrolla a lo largo de la extensión de lo referido por el argumento directo sin ocasionar ningún cambio sustancial en él." (Morimoto 1998:45) De esta forma, el objeto de ejecución posee un desarrollo interno, el cual va progresando desde el principio hasta el final, lo que le confiere un papel similar al de

ISBN 978-987-4019-61-5

la trayectoria de desplazamiento espacial dentro del evento. Entonces, en el caso de (20) la historia constituye el objeto sobre el cual se desarrolla la extensión del evento, llegando al final una vez que la historia fue contada, logrando la telicidad del evento:

(20) so juan ja?Gatema so pedro ka we:nataGajk (Gualdieri 1998: 101)
So juan i-a?Gat-em-a so pedro ka we:nat-Gaik
CL Juan 3.suj-contar-B-3.obj CL Pedro Cl ??-Nmz.m
Juan le contó una historia a Pedro

8. Conclusiones

En el presente trabajo hemos presentado una descripción de los morfemas que afectan la estructura argumental de los verbos en la lengua mocoví. Los datos presentados nos permiten hipotetizar que el rasgo [+/- afectado] es pertinente para el análisis de los argumentos involucrados en las alternancias estudiadas para los morfemas -em#, -rom#, -a-, -al-ta?#, -ta?# y qa-. Esta hipótesis se desprende del carácter afectado de los argumentos que forman parte de la estructura argumental de los verbos construidos a partir del ensamble de los morfemas indicados. Para el caso de la marca de Beneficiario es necesario aclarar que si bien dicho elemento, según Gualdieri (1998), recibe en menor grado la afectación de la acción expresada por el verbo, aún así resulta de alguna manera afectado. En el caso del morfema –Gan#, advertimos que los argumentos de las bases verbales son temas afectados o efectuados. Esta posibilidad es consistente también con el comportamiento de la lengua en relación con la marcación escindida de caso en el sujeto, de acuerdo a la hipótesis de Carrió (2009). En relación a los direccionales y locativos, se ha podido advertir que tales fenómenos agregan un argumento vinculado con la locación a la EA del verbo con el que se combinan.

En síntesis, en este trabajo se propuso un recorrido por los diferentes fenómenos que en la bibliografía estudian la variación de la EA de las raíces verbales en esta lengua.

Referencias bibliográficas

» Cano Aguilar, R. (1981). *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual.* Madrid: Editorial Gredos.
» Carrió, C. (2009). *Mirada generativa a la Lengua Mocoví (Familia Guaycurú)*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba.
» Carrió, C. (2011). "Análisis de las construcciones causativas de la lengua mocoví". Facultad de Humanidades y Ciencias, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ponencia presentada en el "XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)". Alcalá de Henares. España. Del 2 al 9 de junio de 2011.
» Censabella, M. (2002). *Descripción funcional de un corpus en lengua toba (familia Guaycurú, Argentina). Sistema fonológico, clases sintácticas y derivación. Aspectos de sincronía dinámica.* Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba.
» Gualdieri, B. (1998). *Mocovi (Guaycuru) Fonologia e morfossintaxe*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
» Gualdieri, B. (2004). "Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví en Santa Fe (Argentina)". *BilingLatAm*. First International Symposium on Bilingualism and Bilingual. Education in Latin America, University of Cambridge.
» Greenberg, J. (1963/66). "Some universal of grammar with particular reference to the order of meaningful elements". En Greenberg, J. (ed.). *Universal of Language*. Cambridge: MIT Press. (http://angli02.kgw.tuberlin. de/Korean/Artikel02/)
» Grondona, V. (1998). *A Grammar of Mocovi*. University of Pittsburgh.
» Messineo, C. (2003). *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Lincolm Studies in Native American Linguistics 48. Alemania: Lincom Europa Academic Publisher.
» Morimoto, Y. (1998). *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid: Arco Libros.

ISBN 978-987-4019-61-5

REFLEXIONES SOBRE EL PROYECTO DE LAVANDERA: "ESCUELA DE ANÁLISIS DEL DISCURSO DE *BUENOS AIRES"*

RUBIO SCOLA, Virginia Irene / Universidade Federal de São Carlos – Universidad Nacional de Rosario

Área: Historiografía Lingüística

» *Palabras clave: Análisis del Discurso, Historia de la lingüística*

Resumen

La propuesta de una Escuela de Análisis del Discurso de Buenos Aires la encontramos en el archivo de Beatriz Lavandera conservado en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Allí, pudimos encontrar el Curriculum Vitae de la lingüista en donde aparece, "En preparación", un proyecto de un volumen colectivo llamado "Análisis del Discurso: la Escuela *de* Buenos Aires". Resaltamos la preposición *de* denotando procedencia y pertenencia. O sea, se trataría de un Análisis del Discurso propio de Buenos Aires por realizarse en determinado lugar geográfico y también podríamos entender una propuesta propia que se diferencia de la Escuela francesa, por ejemplo, o de otras escuelas. En el marco de mi investigación de maestría desarrollada en la Universidad Federal de San Carlos, Brasil (financiación de la Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo, Processo nº 2011/04935-9) en donde estudio la circulación de las teorías de Análisis del Discurso en Argentina en el momento de normalización universitaria post-dictadura, me propongo en este trabajo pensar algunos aspectos de lo que Lavandera en su momento designó como Escuela de Análisis del Discurso de Buenos Aires. Con ese objetivo analizaré los trabajos producidos por Lavandera en los años '80 en tres ámbitos diferentes: 1) el proyecto "Análisis sociolingüístico de textos producidos dentro del intercambio de información entre gobierno y ciudadanía" dirigido por Lavandera, en donde se publicaron las revistas: *Cuadernos del Instituto de Lingüística,* volumen 1 y 2 y *Lenguaje en contexto*; 2) en el *Curso de Lingüística para el Análisis del Discurso* que dictó Lavandera en 1983; 3) por último, la última unidad del programa de la disciplina *Lingüística General* de la Carrera de Letras de la UBA dictada por Lavandera, que se ocupa del análisis del discurso político. El objetivo específico es caracterizar cuáles eran los córpora con que se trabajaba, relacionándolos con el momento histórico que se vivía en Argentina y en base a qué teorías lingüísticas se los analizaba. Nos interesa identificar los niveles de análisis lingüístico, qué categorías se entendían como revelantes, si se detenía en categorías puramente lingüísticas y cómo era pensado el contexto situacional, histórico e ideológico. Nos centraremos en la producción de Lavandera para poder identificar aspectos de lo que pudo haber sido la Escuela de Análisis del Discurso *de* Buenos Aires que lamentablemente no tuvo su volumen publicado y no prosperó con esa designación, aunque, como es evidente, exista hoy una gran producción en Buenos Aires en esa área.

1. Introducción

En el presente trabajo buscamos entender el proyecto de Beatriz Lavandera sobre el análisis del discurso político en la Universidad de Buenos Aires en los años 80, década en la que ella se incorpora a la universidad como docente y directora del Instituto de Lingüística. Esta década fue un momento de significativos cambios para la universidad, debido a que corresponde a una etapa de transición entre el fin de un gobierno de facto y la normalización democrática.

ISBN 978-987-4019-61-5

La última dictadura militar en Argentina modificó profundamente la realidad de las universidades argentinas. Resaltamos algunos hechos más notorios que tuvieron directa influencia sobre las universidades. Entre ellos, los 30.000 desaparecidos de los cuales 21% eran estudiantes, la ley mediante la cual las universidades estaban subordinadas al Poder Ejecutivo ya que se las consideraba como principales centro de adoctrinamiento subversivo. La política universitaria del gobierno militar se basó en un estricto control político e ideológico y en la reducción del sistema académico. Se implantaron políticas de admisión y aranceles que redujeron notablemente los estudiantes. Además, las actividades de investigación científica fueron derivadas para ámbitos extra-universitarios. De esta forma, se disminuyó el presupuesto universitario (Buchbinder 2010). Esto también resultó en pérdidas materiales y humanas como la destrucción de bibliotecas, el cierre de carreras completas, expulsión de profesores y alumnos y en la modificación radical de los planes de estudio en especial en las carreras de ciencias sociales y humanas. La dictadura dejó una universidad de bajo nivel académico y escaso nivel de investigación con sus investigadores más activos y renombrados expulsados o exiliados. También es importante destacar que a pesar de la censura y de las medidas represoras durante este período investigadores destituidos de sus funciones en la academia se reunían extra-institucionalmente para tratar sobre las teorías sociológicas, semióticas y discursivas basadas en postulados post-estructuralistas que no tenían lugar dentro de la universidad (Buchbinder 2010).

En 1982, después de la guerra de Malvinas, el gobierno militar queda completamente debilitado y se da inicio a las campañas electorales; vuelve la vida política a las universidades. En 1983 termina la sucesión de dictaduras militares del siglo XX.

El retorno de la democracia fue un proceso de transición de gran optimismo en las universidades. Estas tuvieron un año para normalizar la situación, esto es, realizar concursos y revisar los concurso aprobados por los gobiernos anticonstitucionales (la mayoría de estos concursos fueron rechazados), restablecer las reglas democráticas que incluían en el cogobierno de la institución a los estudiantes, docentes, no-docentes y graduados. Este período de normalización se caracterizó por fuertes críticas a los gobiernos militares, así como a las políticas de comienzo de la década del 70. Se proponía terminar con cualquier tipo de discriminación ideológica (Buchbinder 2010).

El proceso de normalización de las universidades emprendido a partir de 1984 permite una reconfiguración de los planes de estudio y una apertura hacia nuevas corrientes de estudio (Buchbinder 2010). En la mitad de los años 80, comienzan a convivir diferentes paradigmas y tradiciones teóricas en las ciencias sociales y humanas en general.

El caso de la lingüística es un claro ejemplo de esto, en palabras de Guiomar Ciapuscio:

> La recuperación democrática lograda en 1983 significó para la lingüística pasar de ser "materia" de unos muy pocos investigadores, concentrados en distintos institutos de investigación, de una disciplina relativamente homogénea en cuanto a paradigma disciplinar (estructuralismo) e intereses de investigación (fundamentalmente, la descripción de la lengua y sus variedades dialectales), a convertirse en una disciplina convocante, diría casi "popular" en el espectro de las humanidades, heterogénea en cuanto a sus dimensiones y perspectivas y priorizando un objeto de investigación más amplio y menos circunscrito (el *discurso* en su dimensión lingüística, socio-política y cultural, como consecuencia lógica del momento político y a la apertura a los nuevos paradigmas) (Ciapuscio 2007: 122).

En este contexto se sitúan los trabajos de Beatriz Lavandera, quien, como mencionamos al comienzo, se reincorporaba en ese entonces a la Facultad de Filosofía y Letras, habiéndose doctorado con Labov y después de haber sido profesora en las universidades estadounidenses John Hopkins University y Stanford University. En Argentina, fue directora del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre 1984 y 1991, fue titular de la cátedra de Lingüística General y Gramática Textual, y también dictó las materias de Historia de la Lengua, Sociolingüística, Gramática Generativa, Metodología y Análisis del Discurso (Pardo 1998). Además, tuvo gran participación en el proceso de normalización en la renovación de profesores y del plan de estudio de la carrera de Letras (Navarro 2011).

La propuesta de una Escuela de Análisis del Discurso de Buenos Aires la encontramos en el archivo de Beatriz Lavandera conservado en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos

ISBN 978-987-4019-61-5

Aires. Allí, pudimos encontrar el Curriculum Vitae de la lingüista en donde aparece, "En preparación", un proyecto de un volumen colectivo llamado "Análisis del Discurso: la Escuela *de* Buenos Aires". Resaltamos la preposición *de* denotando procedencia y pertenencia. O sea, se trataría de un Análisis del Discurso propio de Buenos Aires por realizarse en determinado lugar geográfico y, también, podríamos entender una propuesta propia que se diferencia de la Escuela francesa, por ejemplo, o de otras escuelas. En este trabajo pretendemos caracterizar lo que pudo haber sido esta escuela liderada por B. Lavandera. Para tal propósito nos basamos en sus trabajos publicados en Argentina, sus emprendimientos editoriales y desgrabaciones de las clases de Lingüística General, dictadas por ella misma y su grupo de trabajo.

2. El proyecto de Lavandera

El *Curso de lingüística para el Análisis del Discurso* fue dictado en el primer cuatrimestre de 1983 y publicado en 1985. Después de presentar a la lingüística como una ciencia que abarca un amplio espectro metodológico desde lo humanístico hasta las ciencias exactas, Lavandera se posiciona defendiendo un abordaje que no sea exclusivo de las ciencias exactas. Define al discurso como "proceso que se desarrolla en el tiempo y se sistematiza dentro de una tensión dialéctica" (Lavandera, 1985). Parte de la tesis de que deben superarse los límites de la oración, explicitando que los elementos lingüísticos deben ser estudiados teniendo en cuenta la totalidad de los textos como proponen Firbas Halliday y Van Dijk, entre otros. Además, postula la necesidad de estudiar la "exterioridad del lenguaje" que daría cuenta de las elecciones del hablante a la hora de la producción, siguiendo a Labov, Hymes, Weinrich, Halliday, Grice, Benveniste, Ducrot. Esto implica movilizar nociones lingüísticas como presuposiciones, variación y fuerza elocutiva. Entiende a la variación como constitutiva del lenguaje, como propiedad que define a una lengua natural, oponiéndose a la *lingüística hard,* para la cual esta sería meramente accidental, propia de la puesta en uso del sistema. La autora del curso presenta una lingüística que opera con datos observables del lenguaje para estudiar la variación[1].

Dentro del Instituto de Lingüística, entre los años 1985 y 1988, Lavandera fue directora del proyecto "Análisis sociolingüístico de textos producidos en el intercambio de información entre el gobierno y la ciudadanía", subsidiado por el CONICET. En el marco de este proyecto, se publican dos cuadernos intitulados "Análisis sociolingüístico del discurso político" en 1986 y 1987, en los que participan, además de Lavandera, María Marta García Negroni, Martín Menéndez, María Laura Pardo, Alejandro Raiter y Mónica Zoppi-Fontana. Son analizados diferentes discursos políticos correspondientes al momento histórico de normalización democrática, basada en:

> una posición funcionalista, que ve el lenguaje como proceso tanto en el aspecto de la producción como en el de la interpretación, aspectos que por otra parte, considera interdependientes. (Lavandera 1986: VII).

El marco teórico del proyecto de Lavandera no se encontraba completamente definido en el momento de la publicación, la propuesta era reutilizar algunos conceptos del Análisis del Discurso para elaborar un nuevo abordaje teórico-metodológico. Según la lingüista, esto era necesario ya que ninguno de los modelos existentes del Análisis del Discurso cumplía plenamente con los objetivos del equipo. Aquí identificamos una tentativa de constitución de un abordaje genuino que consideraba avances la sociolingüística norteamericana como de tendencias europeas como son la lingüística sistémico-funcional, las teorías enunciativas, argumentativas y discursivas.

Los artículos publicados en estos dos volúmenes por Lavandera son "Decir y aludir; una propuesta metodológica", "Hacia una tipología del discurso autoritario" (1986) del primer volumen y "La negación en el discurso: patrones y rupturas", con co-autoría de María Laura Pardo (1987).

Lenguaje en Contexto es otro proyecto editorial de la lingüista del que sólo llega a publicarse un

1. En *Variación y significado* (Lavandera 1984) están reunidos diferentes artículos, varios publicados en revistas en inglés que elaboran un análisis semántico de la variación sobre la lengua oral del español de Buenos Aires, teniendo en cuenta los estilos situacionales y socio-económicos.

ISBN 978-987-4019-61-5

único volumen en 1988. Tiene como objetivo difundir nuevas tendencias de la Lingüística y divulgar los proyectos desarrollados en América Latina. La propuesta era realizar una revista interdisciplinar publicada en español y en portugués sobre el lenguaje en uso, con artículos representativos de las áreas de Pragmática, Análisis del Discurso, Análisis Conversacional, Etnografía del Habla, Sociolingüística y Neurolingüística (Lavandera 1988). La revista es introducida con gran impulso y compromiso al querer abrir fronteras y límites de las disciplinas en relación con el lenguaje:

> propulsora de estímulo a investigaciones complementarias, extendidas en grupos compactos o densos, a través de continentes, proveedora de argumentos que hagan tambalear los prejuicios establecidos, que combatan las posiciones autoritarias en la ciencia, y que lleven a rechazar las actitudes etnocéntricas y culturalmente imperialistas (Lavandera 1988: 1).

Además, el grupo de investigación dirigido por Lavandera publica artículos en cuatro volúmenes de la Revista Plural y en la revista Filología del Instituto de Filología.

De las siete unidades del programa de Lingüística General (1988), las dos primeras presentan a la lengua como sistema y las otras cinco se refieren al tratamiento de la lengua en uso. La última unidad es específica sobre el análisis del discurso político. La clase del 29 de noviembre de 1988 trata del análisis lingüístico del discurso de un artículo periodístico "De Mucci a Alderete: la histeria política" de la revista *Humor* de abril de 1987. Lavandera, después de señalar que la mayoría de los estudios que se vienen realizando dentro del Análisis del Discurso son para comprender una realidad extra-lingüística y terminan "quedando en el terreno de lo opinable", define al análisis lingüístico del discurso como estudio de las formas en relación con el contexto inmediato con el objetivo de comprender la realidad del lenguaje. El análisis se basa en los trabajos de Halliday & Hassan (1977), Ducrot (1984), Van Dijk (1980).

Las unidades de análisis de los trabajos mencionados corresponden en su gran mayoría al discurso político como son: el discurso del presidente Alfonsín en el Congreso mejicano (26/3/1985) y ante la Asamblea Legislativa (10/12/1983), del Ministro del Interior Tróccoli en la presentación del documento Nunca Más (4/7/1984), el Documento Final de la Junta Militar (28/41984), el discurso del co-secretario de la CGT, Ubaldini (1985), entre otros. Son todos documentos que tratan de cuestiones particularmente complejas y delicadas propias del momento histórico que se vivía. Estos ilustran la necesidad de justificar y/o juzgar la dictadura para poder salir adelante con un gobierno democrático. Los discursos mencionados son abordados por Lavandera y sus colegas sin un distanciamiento espacial, ni temporal, inseridos completamente en ese contexto que les era contemporáneo.

3. El alcance del análisis sociolingüístico

En el *Curso* dictado en 1983, como en las publicaciones de los *Cuadernos* del Instituto de Lingüística y en la propuesta interdisciplinar de *Lenguaje en Contexto* observamos la preocupación por delimitar los alcances de la lingüística y la necesidad de recurrir a otras disciplinas. Según Lavandera, interesa al lingüista cómo se van construyendo e interpretando los discursos que son producidos dentro de situaciones comunicativas, para esto el lingüista cuenta con datos observables y a partir de estos debe definir el contexto relevante para dar cuenta de la situación lingüística. El análisis lingüístico no debe tener en cuenta si hablante y oyente tienen distintos propósitos, o visiones sobre la verdad o falsedad de las presuposiciones, eso correspondería a un análisis ideológico del discurso (Lavandera 1985).

En "Decir y aludir: una propuesta metodológica", la autora cierra el texto explicitando esto mismo:

> en el procedimiento que acabo de proponer no se hace depender el análisis del conocimiento de la situación, sino que dicho conocimiento sólo se emplea efectivamente a posteriori, para interpretar dentro de otros marcos los resultados alcanzados por el análisis lingüístico (Lavandera 1986: 13).

Con una mirada distanciada del momento histórico en que fueron producidos y analizados los discursos, inferimos que ya en la propia elección del *corpus* a analizar existen, sin dudas, previamente una hipótesis extra-lingüística y más aún un claro proyecto comprometido con la realidad política en

ISBN 978-987-4019-61-5

hacer esa elección. También, se trata de una elección condicionada por el tipo de abordaje, ya que el propósito del artículo es mostrar las diferentes estrategias discursivas que permiten decir o aludir. La autora muestra los recursos mitigadores del discurso de Alfonsín, que este emplea al referirse, por un lado, explícitamente a la subversión y, por otro, implícitamente a la represión.

Otro ejemplo, es el artículo "Hacia una tipología del discurso autoritario", el hecho de denominar de "autoritario-dictatorial" al discurso del Documento de Punto Final de la Junta Militar; de "autoritario-demagógico" al discurso de Ubaldini, co-dirgiente de la CGT y; por último de "autoritario-desautorizado" al discurso de Borges sobre el cambio del plan de estudio de la carrera de Letras, creemos que es entrar en una clasificación con un compromiso social que supera la propuesta sociolingüística.

4. Consideraciones finales

Finalmente, podemos concluir que la contribución de Lavandera en la Lingüística y en el Análisis Lingüístico del Discurso durante el proceso de normalización de la Facultad de Filosofía y Letras es claramente significativa. Contribuyó fuertemente a una abertura de esta disciplina hacia la exterioridad del lenguaje, mostrando la necesidad de extenderse hacia una propuesta interdisciplinar, sobre todo si consideramos que hasta principio de los años 80 la disciplina consistía más bien en una lingüística descriptiva y basada en el estudio del sistema.

Quiero resaltar la complejidad del objeto estudiado ya que como dijimos el momento histórico es a la vez: condición para que se dé una apertura a la lingüística como área consolidada dentro de la carrera de Letras, que permite la llegada de corrientes como la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso; y este mismo momento histórico (sus discursos políticos) se constituye como objeto de estudio por estas nuevas líneas. El trabajo presentado se trata de un primer abordaje del análisis de discurso que empieza a difundir Lavandera en donde podemos identificar algunos elementos importantes como es la preocupación por delimitar el alcance del análisis, esto es hasta qué punto se trata de entender la realidad del lenguaje –objetivo propiamente lingüístico– o, si no, a partir de las herramientas del análisis lingüístico del discurso, comprender la realidad social, ideológica o histórica. Además, resaltamos la propuesta de armar un dispositivo teórico-metodológico propio partiendo del diálogo entre diferentes corrientes de las ciencias del lenguaje. En este sentido también llama la atención que desde la sociolingüística, siendo que ésta tradicionalmente se dedicó al estudio de conversaciones cotidianas orales, surja la iniciativa de Lavandera por un análisis sociolingüístico del discurso político.

El trabajo presentado es parte de un proyecto mayor que se propone entender de qué forma circula el Análisis del Discurso en Argentina y en Brasil, ya que notamos que en Brasil, Análisis del Discurso en el plano institucional es considerado como subárea de la disciplina Lingüística, y en la gran mayoría de los casos, coincide con un estudio del lenguaje que tiene en cuenta una perspectiva explícitamente marxista e ideológica. Probablemente, esto sea resultado del trabajo que, contemporáneamente a Lavandera, desarrolló Orlandi (2012) en la difusión de las teorías de Pêcheux en Brasil, sobre todo en el estado de San Pablo. Notamos que esta no es la misma realidad que en Argentina, lo cual sin dudas ha de deberse al modo en el que fue constituyéndose el área del Análisis del Discurso a lo largo de los últimos treinta años.

Referencias bibliográficas

» Buchbinder P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

» Ciapuscio, G. (2007). "Apuntes para una evaluación de los estudios lingüísticos en la Argentina, Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas 'Dr. Amado Alonso', Universidad de Buenos Aires, CONICET". *Hispanic Issues Online*. Disponible en <http://hispanicissues.umn.edu/assets/pdf/13-HIOL-2-11.pdf > (Acceso: 29 jun. 2010).

» Lavandera, B. (1984). *Variación y Significado*. Buenos Aires: Hachette.

» Lavandera, B. (1985). *Curso de Lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

» Lavandera, B. (org.). (1986). *Cuadernos del Instituto de Lingüística: Análisis sociolingüístico del discurso político.* nº

1. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires – Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras.

» Lavandera, B. (org.). (1987). *Cuadernos del Instituto de Lingüística: Análisis sociolingüístico del discurso político.* nº 2. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires – Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras.

» Lavandera, B. (1988a). *Lingüística General. Programa de estudio carrera de Letras*. Segundo cuatrimestre 1988. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

» Lavandera, B. (1988b). Clases desgrabadas de Lingüística General para la Carrera de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Sim apuntes.

» Lavandera, B. (org). (1988c). *Lenguaje en Contexto*. Buenos Aires: Ediciones Galápago.

» Navarro, F. (2011). *Análisis histórico del discurso. La evaluación en las reseñas del instituto de filología de buenos aires (1939-1989)*. Tesis. Universidad de Valladolid. Disponible en <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/855/1/TESIS122-111014.pdf>.

» Orlandi, E. (2012). "Apagamento do político na ciência: notas à história da análise de discurso: fragmentação, diluição, indistinção, de sentidos e revisionismo". En Orlandi, E. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes.

ISBN 978-987-4019-61-5

HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN DEL MORFEMA DEL PLURAL VERBAL DEL PROTOPANO

SALAZAR TANTALEAN, Karina / Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Asociación Regional de los Pueblos Indígenas de la Selva Central

Área: Etnolingüística

» *Palabras clave: lingüística histórica, método comparativo, cambio fonológico, protoformas.*

Resumen

La presente investigación pretende dar a conocer, después de un análisis comparativo, la reconstrucción del morfema del plural verbal del Proto-Pano y para dicho propósito se emplearán los presupuestos teóricos del método Comparativo; de esta forma, se pretende dar una aproximación a los estudios de la gramática del Proto-Pano. Asimismo, se trabajará con gramáticas y con algunostextos propuestos para los estudios de estas lenguas. De la misma forma, el análisis se enfocará en un estudio comparativo del sufijo del plural verbal en cinco lenguas Pano. Las lenguas que se pretende comparar son: shipibo, cashinahua, capanahua, chácobo, yaminahua y shanenawa.

Se ha encontrado, al momento de comparar el morfema del plural verbal en las lenguas Pano analizadas, que el shipibo y el cashinahua presentan el sufijo *–kan* como morfema del plural verbal. La legua yaminahua presenta dos alomorfos *–kan y kã*. Asimismo, en esta lengua se evidencia que para algunos tiempos verbales se está generalizando el uso del morfema nominal *–fo* como morfema que indica que el sujeto es plural y es usado cuando la acción verbal es pasada.En el chácobo, el morfema del plural verbal se manifiesta mediante el sufijo *–ka* y en la lengua capanahua, por el sufijo *–kana*.

Se ha propuesto que la protoformadel plural verbal de la protolenguaes **-kana.* Según esta propuesta, la forma que se ha mantenido igual a la protoforma y a su vez resistente al cambio fonológicoes el sufijo de la lengua capanahua, es decir, el sufijo *–kana*.

Los morfemas del plural verbal de lengua shipibo y cashinahua, por su lado, han sufrido el cambio fonológico de acortamiento vocálico, ya que de la protoforma**-kana>-kan*. Mientras que este morfema en la lenguachácobosufrió el cambio de acortamiento vocálico y pérdida de la consonante nasal en posición de coda, lo expresado, se resume en la siguiente regla: **-kana> -kan > -ka*. Por último, este morfema en el yaminagua sufrió una regla de cambio parecidaa la delchácobosolo que antes de la elisión del segmento nasal, la vocal precedente asimiló el rasgo nasal del segmento elidido. Aunque en algunos casos, en el yaminahua, también impera esta regla de cambio **-kana> kan.*

1. Introducción

La presente investigación pretende dar a conocer, después de un análisis comparativo, la reconstrucción del morfema del plural verbal del Protopano. Para tal propósito, se emplearán los presupuestos teóricos del método Comparativo; de esta forma, se pretende efectuar una contribución a los estudios de la gramática del Protopano.

Como parte de la metodología, se trabajará con gramáticas y con algunos textos propuestos para los estudios de estas lenguas, las cuales se compararán a lo largo del presente estudio. Se ha seleccionado cinco lenguas para dicha comparación. Las lenguas seleccionadas fueron shipibo, cashinahua, capanahua, chácobo y yaminahua[1], aunque también se muestra algunos datos sobre el shanenawa.

1. En el presente estudio comparativo, se ha considerado dichas lenguas, debido a la disponibilidad de material bibliográfico sobre estas lenguas.

ISBN 978-987-4019-61-5

Se ha escogido estas lenguas, puesto que cada una de ellas aporta datos interesantes para este estudio.

El problema planteado para dicho estudio es cuál es protomorfema del plural verbal del Protopano. La hipótesis planteada es que el protomorfema del plural verbal en el Protopano fue el sufijo *- *kana,* morfema que aún está presente en la lengua capanahua y que en muchas lenguas Pano ahora vigentes han sufrido algunos cambios de tipo fonológico como: el de elisión vocálica y pérdida de la consonante nasal, así como también asimilación del rasgo nasal producto de la elisión de la consonante nasal, dando como producto una vocal nasalizada.

En el desarrollo del estudio, se presenta una discusión que se desprende por los datos encontrados en la lengua yaminahua que, en un primer momento, contradice la hipótesis planteada. Sin embargo, se plantea una regla de generalización del uso de un mismo morfema para indicar la marca del plural tanto en la FV como en la FN. Esta nueva hipótesis se sustenta en los datos descritos por Vieira (2004) en su gramática propuesta para el shanenawa.

2. Método Comparativo

Según Hockett (1979), el método comparativo utiliza las variaciones sistemáticas o dialectales de las lenguas con el objetivo de establecer una relación exacta; esta relación se demuestra reconstruyendo las formas de donde proceden las contrastadas. Al usar este método, lo que se hace es contrastar formas de dos o más lenguas emparentadas. Cuando se comparan dos formas de habla, ya sea de dos lenguas emparentadas o, incluso, de dos lenguas escogidas al azar se encuentran algunas palabras similares en sonidos y significados. Estas similitudes se puede atribuir a las siguientes causas: (i) por casualidad, (ii) por préstamo y (iii) por herencia.

En el método comparativo, generalmente, se trabaja con cognados. Para establecer si las palabras a estudiar son cognados, se utiliza los procedimientos de este método; sin embargo, es importante enfatizar que el método comparativo se aplica mejor con lenguas distintas, ya que se puede establecer relaciones entre las palabras que no son propias de las lenguas, es decir, los préstamos con las que son propias de la lengua. Por ejemplo: en el español *kindergarten* es claro que dicha palabras es un préstamo que en este caso proviene del alemán.

Una de limitaciones de este método, según Lehmann (1962), es que se usa para determinar entidades más tempranas, pero a partir de los alófonos y no de los fonos. Por tal razón, solo se puede hacer reconstrucción a nivel fonológico y no fonético; es decir, nunca nos va a indicar cómo era la pronunciación. Cuando se usa este método, las reconstrucciones van a ser de menor exactitud fonética que la información en que se basan.

A pesar del hecho de que el cambio fonético y la formación analógica poseen un idéntico rango teórico en el modelo neogramático, Bynon (1977) afirma que no puede haber duda alguna de que, de los dos, el cambio fonológico juega el papel más importante. La principal razón para ello estriba en el hecho de que la formación analógica puede explicar solo una parte de los fenómenos diacrónicos, en el nivel gramatical, mientras que las reglas del cambio fonético abarcan todos los desarrollos en el nivel fonológico; ya que, la formación analógica está restringida esencialmente a las formas morfológicamente complejas, mientras que los morfemas y elementos léxicos simples, debido a la naturaleza arbitraria del signo lingüístico, solo son reestructurados por las reglas fonológicas de la lengua.

Por lo tanto, según Bynon, a través de las reglas fonológicas, las conexiones históricas entre lenguas pueden ser establecidas de manera más fiable; y solo mediante la comparación sistemática de las formas y reglas de las lenguas individuales, se podrá alcanzar el objetivo de conformar un cuerpo de proto-estructuras hipotéticas, junto con reglas mediante las cuales las gramáticas de estas lenguas puedan derivarse de aquellas.

De esta manera, se pude decir que, el método comparativo es un procedimiento de búsqueda sistemática de similitudes léxicas y fonéticas en las lenguas con el objeto de estudiar su parentesco y finalmente reconstruir la protolengua que dio lugar a las dos o más lenguas comparadas en el procedimiento. El método comparativo es una parte fundamental de las técnicas de la lingüística histórica. Este método es aplicable cuando se encuentran dos o más lenguas entre las que se supone existe cierta relación genética; por lo que, si los datos son buenos, el método será capaz no sólo de mostrar cómo era el antecesor común de dichas lenguas, sino también el grado de cercanía entre las diferentes lenguas.

ISBN 978-987-4019-61-5

3. Datos generales de las lenguas comparadas

Las lenguas de la familia Pano se hablan, por lo menos, en tres países: Brasil, Perú y Bolivia. Esta familia lingüística es una de las agrupaciones lingüísticas más conocidas de las tierras bajas de Sudamérica conjuntamente con las familias *Arawak*, T*upí* y *Tukano*. A continuación, se presentarán datos generales de las lenguas Pano consideradas en el presente estudio.

3.1 Shipibo – Konibo

Según el INEI (1993), la lengua shipibo-konibo presenta, aproximadamente, 30 000 hablantes[2]. Actualmente, los shipibo-konibo estás ubicados en los departamentos de Ucayali, Loreto, Huánuco y Madre de Dios. Asimismo, existe un sector minoritario de la población que migró en el año 2000 a Lima y se establecieron en el distrito del Rímac, en donde constituyeron la comunidad denominada Cantagallo.

Los hablantes de esta etnia son conocidos por los demás pueblos indígenas como shipibo-konibo, donde «*shipi-*» designa al 'mono pichico' y «*koni-*» designa a la 'anguila', mientras que «*-bo*» es el morfema de plural nominal. Aunque, los mismos shipibos suelen denominarse a sí mismos como «*non joi*» que significa 'nuestra lengua' frente a la denominación «*nawan joi*» que quiere decir 'lengua de los extranjeros' que se aplica tanto al español como a otras lenguas indígenas, especialmente, a los otros grupos que no hablan lenguas Pano.

El shipibo-konibo es la lengua de la familia Pano con mayor número de hablantes y la tercera lengua con mayor número de hablantes dentro de la selva peruana, después del asháninka (familia Arawak) y del aguaruna (familia Jíbaro).

3.2 Chácobo

El chácobo es una lengua del nororiente boliviano perteneciente a la familia lingüística Pano, cuyos hablantes se encuentran asentados en las riberas de los ríos Benicito, Ivon y Yata, del departamento de Beni, provincia de Vaca Diez de Bolivia.

Según los datos demográficos del PROEIB Andes (2000), los chácobos no superarían los quinientos cincuenta hablantes lo que hace que la lengua se encuentre en vulnerable a la extensión, en comparación con otras lenguas de esta familia. En la actualidad, hay una tendencia al bilingüismo. Asimismo, debido a la opresión colonial y a la evangelización de años anteriores, la mayoría de hablantes tienen, como lengua materna, una variante regional del castellano.

3.3 Cashinahua

El cashinahua o 'kaxinawa' es una lengua que pertenece a la familia lingüística Pano, cuyos hablantes se distribuyen entre los territorios de Perú y Brasil. En el Perú, se encuentran ubicados en las riberas de los ríos Curanja y Alto Purús, en la provincia de Purus, del departamento de Ucayali. Mientras que en Brasil se hayan asentados en las riberas de los ríos Alto Envira, Jordao, Humaita, Yurúa y Breu. Los cashinahuas se autodenominan «Juni kuin» que significa 'hombre verdadero'. Según el INEI (1993), se registró un aproximado de novecientos nueve hablantes de esta lengua.

3.4 Yaminahua

La lengua 'yaminahua' o 'jaminawa' pertenece a la familia lingüística Pano. Este pueblo se encuentra ubicado en las riberas de los ríos Purús, Curanja, Piedras, Mapuya, Huacapishtea, Tahuamanu, Cashpajali y Sepahua, en los departamentos de Ucayali y Madre de Dios. Un grupo numeroso también se encuentra en el estado de Acre, en Brasil; así como, en algunas zonas de Bolivia.

2. Según el Censo Nacional realizado en 1993 por el Instituto Nacional de Estadística en Informática (INEI), la población shipiba censada fue de 16 085 hablantes. En la actualidad, el INEI estima que la población shipibo alcanzaría los 30 000 hablantes en sus diferentes territorios.

ISBN 978-987-4019-61-5

Según el INEI (1993), los yaminahuas tienen una población aproximada de trescientos veinticuatro hablantes en Perú; mientras que en Brasil alcanzarían los 414 hablantes, y en Bolivia habitan, aproximadamente, 630 yaminahuas.

3.5 Capanahua

La lengua capanahua es una lengua que pertenece también a la familia lingüística Pano, los hablantes capanahua se encuentran ubicados a los alrededores de los ríos Tapiche y nBuncuya, en la región de Loreto, en Perú. Según Mayor y Bodmer (2009), la población aproximada de hablantes capanahua es de384. Asimismo, los autores señalan la existencia, en la antigüedad, de líderes tradicionales, cuya legitimidad se ha visto transgredida por las alianzas que establecieron con la población mestiza.

Además, los autores señalan que la lengua *capanahua* (*kapanawa*) se encuentra en peligro de extinción debido al escaso número de hablantes.

3.6 Shanenawa

El shanenawa es una lengua que también pertenece a la familia lingüística Pano cuya población habita en Brasil. Específicamente, los shanenawas habitan en el Estado de Acre, al margen izquierdo del río Envira, en donde se encuentras ubicadas cuatro comunidades shanenawas.

Vieira (2004) sostiene que es controversial establecer la cantidad aproximada de habitantes shanenawa que existen en esas cuatro comunidades, debido a que los datos que los investigadores han presentado sobre la población shanenawa difiere considerablemente. Sin embargo, según el estudio realizado por dicha autora y que ha sido corroborada por los mismos hablantes shanenawa la población aproximada de este pueblo es de 250 habitantes.

4. Comparación del morfema del plural verbal en cinco lenguas Pano

En el presente apartado, se describirá la manifestación del plural verbal de las cinco lenguas Pano seleccionadas para el análisis, después de esta descripción se establecerá un cuadro comparativo sobre este morfema. A continuación, se presenta un cuadro de abreviaturas empleadas para la descripción de los datos presentados en las oraciones:

ABREVIATURAS	
ABL	Ablativo
ABS	Absolutivo
AS	Aseverativo
AUX	Auxiliar
Comp.	Completivo
Fut.	Futuro
Fut.indef.	Futuro indefinido
Fut.prog.	Futuro progresivo
hort	Exhortativo, imperativo indirecto.
INC	Incoactivo
Impv.	Imperativo
Loc	Locativo
Neg	Negación
PL	Plural
Pas.ayer	Pasado de ayer
PP_2	Pasado remoto
PP2	Participio completivo
Pres	Presente

ISBN 978-987-4019-61-5

Recip	Recíproco
S	Sujeto
SD	Sujeto diferente
Suf.v.f.adv	Sufijo verbal que expresa toda una frase adverbial

Fuente: Elaboración propia, adaptado de la gramática propuesta por Valenzuela (2003)

4.1 El plural verbal en el shipibo

En el shipibo, el sufijo del plural verbal es *–kan*. Este sufijo se presenta, generalmente, cuando el sujeto de la oración no está expreso. Asimismo, este sufijo, no funciona como sufijo terminal en el shipibo, es decir no funciona como sufijo último. [3]

Según Pilar Valenzuela (2003), El sufijo verbal *-kan* exhibe una distribución nominativa, puesto que indica que el argumento Sujeto/Agente es plural. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

(1) Ja bari noka-[a]i-tian joni-bo onitsapi-**kan**-a iki.
Ese sol:ABS apagarse-S-SD persona-PL estar.desesperado-PL-PP2-AUX
"Como había eclipse de sol, la gente estaba desesperada".

(2) Jaino-a-x bo-**kan**-ai chiponki....
allí:LOC-ABL-S ir.PL-PL-INC río.abajo
"Entonces ellos se fueron río abajo".

(3) ...ani nonti-n westíora atsa xeati chomo na-yásan-**kan**-ai.
Grande canoa-LOC:O uno yuca bebida tinaja:ABS Interior-sentar-PL-INC
"…pusieron una tinaja de masato en la canoa grande..."

(4) Bo-**kan**-we
ir- PL- Impv.
"Vayan"

(5) axe-**kan-**we
aprender- PL- Impv.
"Aprenden".

(6) kirika-ra axe-**kan-**we
Libro-AS aprender- PL- Impv.
"Aprendieron el libro".

(7) Bake-bo-ra tsini-ai
niño-PL-AS jugar- INC
"Los niños juegan".

(8) Wetsa-bo-ra iki metsá
hermana-PL-AS ser hermosa
"Las hermanas son hermosas".

(9) Icha yapa yomera-**kan-**ke
mucho pescado cazar-PL- Comp.
"Cazaron muchos pescados".

3. Estos datos fueron extraídos del texto de FAUST, Norma. *Lecciones para el aprendizaje de la lengua shipibo-conibo*. ILV, 2008. cabe mencionar que se ha realizado trabajo de campo y se comprobó lo expuesto en estas lecciones para el caso del shipibo.

ISBN 978-987-4019-61-5

(10) Ja-bo-ra hema-n bewa-ke
Ellos-PL-AS pueblo-LOC cantar- Comp.
"Ellos cantaron en el pueblo".

(11) Hema-n bewa-**kan-**ke
Pueblo-LOC cantar-PL- Comp.
"Cantaron en el pueblo".

4.2 El plural verbal en el cashinahua

El sufijo *–kan* indica el plural en varias situaciones, incluso en el modo imperativo y el completo de hoy (-xu). Este sufijo indica que el sujeto es plural. Asimismo este sufijo precede al presente incompleto *–aii* y *ikiki* en esta lengua. Tal como se puede observar en los siguientes ejemplos: [4]

(12) Nami wa-**kan-**xu-ki.
Animal hacer-PL-PP2-Comp.
"(Ellos) mataron animales. (Lit: Hicieron carne)".

(13) ¡Disi wa-**kan-**wen!
Hamaca hacer- PL-Impv.
"¡Hagan hamacas!".

(14) Bu-**kan-**wen
Ir- PL- Impv.
"¡Vayan!".

(15) Bi-**kan-**xu-ki
Comprar- PL-PAS- Comp.
"Lo compraron hoy".

(16) Be-kan-wen
Venir-PL- Impv.
"¡Vengan!"

4.3 El plural en el yaminahua

En la lengua yaminahua, el sufijo del plural precede al sufijo *–i* de aspecto incompleto y al sufijo imperativo *–fe*. Nunca aparece al final del verbo y generalmente solo se usa cuando el sujeto de la oración no está expresado, como se muestra en los siguientes ejemplos: [5]

(17) Fe-**kã-**fe.
Venir-PL-Impv.
"¡Vengan!"

(18) Fota**kã**fe.
Ir- PL-Impv.
"¡Váyanse!"

4. Los ejemplos han sido extraídos del texto de MONTAG, Susan. *Lecciones para el aprendizaje de la lengua kashinahua*. ILV, 2008.
5. Los ejemplos han sido extraídos del texto de LUCILE, Eaken. *Lecciones para el aprendizaje del idioma yaminahua*. ILV, 2008.

ISBN 978-987-4019-61-5

(19) Tãpi-**kã-**fe.
Aprender-PL- Impv.
"¡Aprendan!"

(20) Fe-**kan-**i
Venir-PL- INC
"Están viniendo"

(21) Mãpe-yama-**kã-**fe
Subir- Neg-PL-Impv.
"No suban".

(22) Fi-yama-**kã-**fe
Recibir- Neg-Impv.
"No reciben".

El exhortatorio de primera persona plural que incluye al oyente aparentemente se señala con el sufijo **-nõ**[6] más uno de los sufijos imperativos **-pe**, **-fe** o **-ki**, pero los yaminahua-hablantes no siempre concuerdan con la inclusión del oyente. Ejemplos:

(23) Nõ ka-nõ fo-**kã**-fe.
Nosotros ir-hort ir-PL-Impv.
"¡Vamos ya (entre varios)!"

(24) Nõ nashi-nõ fo-**kã**-fe.
Nosotros bañar-hort ir-PL-Impv.
"Iremos a bañarnos (entre varios").

(25) Mã fo**-kan-**i.
Ya ir-PL- INC
"Ya se fueron".

Cabe indicar que hay dos sufijos que indican el pluralidad en verbos: *-fo* y *-kan*. El sufijo *-fo* se agrega a verbos en los tiempos pasados, el futuro progresivo, el aspecto potencial, el aspecto habitual y el modo exhortatorio. El sufijo *-kan* se usa cuando el verbo es de tiempo futuro indefinido o presente progresivo, y con el imperativo. La '*n'* de *-kan* se reduce a la nasalización ante una consonante. Asimismo, la concordancia entre número, el sujeto y el verbo no es obligatoria y es preferible no marcarla. No se marca el plural en el verbo cuando el sujeto es un pronombre de primera o segunda persona plural, salvo cuando el verbo está en el modo imperativo. En tal caso, se usa el sufijo verbal del plural *-kan*. Además, la forma *-kã* se emplea antes de consonante; y la forma *–kan* antes de vocal. A continuación, se presenta una lista de ejemplos que ilustra lo dicho en líneas anteriores:[7]

(26) Efê fake-nõ kirika tapî-kan-i.
Mi hijo-y-otros libro aprender-PL- INC
"Mis hijos están estudiando".

(27) Fake-fo nashi-**kan**-i.
Niño-PL bañar-PL- INC
"Los niños están bañándose".

6. El sufijo –ño es un sufijo que indica el imperativo indirecto, tal como lo señala Faust, Norma en *Gramática del idioma yaminahua*.ILV, 2002, pág. 39.
7. Los ejemplos ha sido tomados del libro de Norma Faust y Eugene E. Loos. *Gramática del idioma yaminahua*. ILV, 2002.

ISBN 978-987-4019-61-5

(28) Fake-fo nashi-ta-**fo.**
Niño-PL bañar-pas.ayer-PL
"Los niños se bañaron ayer".

(29) Efê koka-nõ Purusano fo-ni-**fo**
Mi tío-y.otros Purús-loc ir-PAS_2-PL
"Mis tíos fueron al Purús".

(30) Ato-kai shara i-naka-**fo**-ma.
Ellos-pero bien estar-Fut.-PL-neg
"Pero ellos no quedarán bien".

(31) Na yora-fo icha-nã-fainaka-**fo**.
Esta gente-PL reunir-recip-Fut.prog-PL
"La gente va a reunirse mañana".

(32) Na yora-fo icha-nã-xi-**kan**-i.
Esta gente-PL reunir-recip-Fut.indef-PL-INC.
"La gente va a reunirse".

(33) Aa fe-yo-nõ-**fo**-kî.
El venir-todavía-hort-PL-evid
"Que vengan todavía".

4.4 El plural verbal en el chácobo

El morfema que indica el plural en la lengua chácobo es el sufijo *–ka.* Tal como se puede evidenciar en los siguientes ejemplos: [8]

(34) Pi-ka-ni
Comer- PL- PAS_2
"Hace tiempo (Ellos) comieron".

(35) Xita-**ka-**ni
Cruzar**-**PL**-** PAS_2
|"Hace tiempo (Ellos) cruzaron".

(36) Caka-ka-ni
Agujear-PL-PAS2
"Hace tiempo (ellos) agujeraron".

(37) Ca?o-ha-**ka**-ni
Sentar- ellos- PAS_2
"Hace tiempo se sentaron".

La elisión de la consonante nasal en posición de coda en el chácobo puede incluso contrastarse con en préstamos del español: chacho, raparína y sítoro(chancho, lámpara y cinturón).

8. Instituto Lingüístico de verano. *Gramáticas estructurales de lenguas bolivianas II*. Publicado por el Instituto Linguistico de Verano en colaboración con el Ministerio de Educación y otros, Bolivia, 1965.

ISBN 978-987-4019-61-5

4.5 El plural verbal en el capanahua

En la lengua capanahua, el lugar que ocupa el morfema plural en el verbo presenta irregularidades respecto a algunos tiempos. Cuando el morfema plural *–kana* precede al marcador de tiempo pierde la vocal final, lo que sugiere la aplicación de las reglas de acortamiento que operan en la familia Pano. Tal como se presenta en los siguientes ejemplos:

(38) Yowan-kan-i-ki[9]
conversar- **PL**- Pres-Comp.
"Ellos conversan".

(39) Yowan-**kana-**ši-ki
conversar –**PL**- Suf.v.f.adv. -Comp.
"Ellos conversan durante la noche".

(40) Yowan-ipi-**kana-**ši-ki
conversar -Pas. ayer -PL- Suf.v.f.adv -Comp.
"Ayer ellos conversaron durante la noche".

(41) Yowan-**kan-**ni-ši-ki
conversar-**PL**- PP_2- Suf.v.f.adv - Comp.
"Hace mucho tiempo ellos conversaron durante la noche".

5. Postulación del protomorfema del plural verbal

En los acápites anteriores, se describió la manifestación del plural verbal en las lenguas analizadas y, de acuerdo a ello, se presenta el siguiente cuadro comparativo:

Plural Verbal en Shipibo	**Plural Verbal en cashinahua**	**Plural Verbal en Yaminahua**	**Plural Verbal en Chacobo**	**Plural Verbal en Capanahua**
-kan	-kan	-kã ~ kan	-ka	-kana

Fuente: Elaboración propia

Según el cuadro 2, se puede ver que dicho morfema presenta diferencias entre una lengua y otra. Mientras que en el shipibo y en el chashinahua el plural verbal se manifiesta mediante el sufijo *–kan*, en la lengua yaminahua se encuentra ya una pequeña diferencia, porque cuando al sufijo verbal le precede a una consonante se manifiesta como *–kã,* de lo contrario, se manifestará como *-kan*. Una diferencia más marcada se encuentra en el chácobo porque el plural verbal se marca con el sufijo *–ka*. Para el capanahua, se ha encontrado que el plural verbal se manifiesta mediante el sufijo *–kana*. Lo que es regular en todas estas lenguas analizadas es que el sufijo del plural, generalmente, se manifiesta cuando el sujeto no se encuentra explícito en la oración.

Así pues, según las evidencias encontradas, se postula que el protomorfema del plural verbal en la protolengua fue el sufijo **-kana* que sufrió un cambio fonológico de acortamiento vocálico que opera en las lenguas Pano para el caso de las lenguas shipibo, cashinahua, yaminahua, chácobo. La lengua capanahua se manifestó resistente a dicho cambio. Aunque, en la actualidad, en nivel fonético muestra una variación porque cuando precede a un sufijo de tiempo el morfema se presenta como *–kan*

9. Sufijo de marcador de tiempo en la lengua capanahua.

ISBN 978-987-4019-61-5

(pierde la vocal final solo en estos casos, produciéndose un proceso de acortamiento vocálico propio de las lenguas Pano).

Asimismo, se postula que los cambios que sufrió el protomorfema no sólo se reducen a uno sólo, ya que también se evidencia una elisión de la consonante final, como es obvio en la lengua chácobo. La elisión de la consonante final, también es un fenómeno recurrente dentro de las lenguas Pano. Valenzuela afirma "en las lenguas Pano, el estatus fonético de la /n / en posición final de sílaba es débil" (Valenzuela 2007: 197).

Cabe mencionar que así como se elide la consonante en posición de coda también ocurre que antes de la elisión la vocal precedente adquiere el rasgo de la consonante nasal elidida. Este fenómeno también es muy recurrente dentro de las lenguas Pano y en muchas lenguas del mudo. Igualmente, en el yaminahua la nasalización vocálica producto de la elisión de la consonante nasal contigua es también un fenómeno recurrente (Faust y Loos 2002: 120).

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores, el cambio del protomorfema **-kana* en las lenguas Pano analizadas puede ser explicable por la regla de acortamiento vocálico que opera en las lenguas Pano y por la regla de elisión de la consonante en posición de coda. También opera la regla de nasalización de la vocal producto de la elisión de la consonante nasal. El siguiente cuadro resume lo descrito:

Propuesta Reglas de cambio en las lenguas Pano	
Lenguas	**Reglas de cambio**
Shipibo, cashinahua y yaminahua	*-kana > -kan (Regla 1: Acortamiento de la vocal final). Yaminahua: (Regla 2: Asimilación del rasgo nasal del segmento nasal elidido).
Chácobo	*-kana > -kan (Regla 1: Acortamiento de la vocal final). -kan > -ka (Regla 3: Elisión de la consonante nasal en posición de coda).
Capanahua	Esta lengua se mantuvo resiste al cambio fonológico del morfema del plural verbal, ya que su forma se mantiene igual a la de la protoforma de la protolengua Pano. En la manifestación de algunos tiempos verbales, en esta lengua impera la regla 1(acortamiento de la vocal final).

Fuente: Elaboración propia

No obstante, lo que se ha colegido puede ser refutado por los datos que se presenta en la descripción del plural verbal en la lengua yaminahua, puesto que el plural verbal en esta lengua puede manifestarse mediante el sufijo *–kan*, así como mediante el sufijo *–fo* como se puede observar en las oraciones (28), (29), (30), (31) y (33) que presentan como plural verbal a un morfema distinto del *–kan.* A la luz de estos datos, se presenta este último cuadro comparativo:

Plural verbal en shipibo	**Plural Verbal en cashinahua**	**Plural verbal en yaminahua**	**Plural verbal en chacobo**	**Plural verbal en capanahua**
-kan	-kan	-kã ~ kan - fo (Verbos en acción pasada y futuro)	-ka	-kana

Fuente: Elaboración propia

Los datos presentados en el cuadro 4, parecen contradecir lo que se ha conjeturado en los párrafos anteriores. Sin embargo, esto también puede ser explicado con los datos que se ha encontrado al analizar estas lenguas. Según los datos, se ha encontrado que el morfema del plural verbal se está

ISBN 978-987-4019-61-5

perdiendo a tal punto que dicho morfema aparece sólo cuando el sujeto no está explícito en la oración, de lo contrario, la manifestación de este morfema no es obligatoria.

De esta manera, lo que se evidencia es que el uso de este morfema no es obligatorio dentro de las lenguas Pano y lo que puede estar pasando en el yaminahua es que se emplee un mismo morfema para marcar el plural tanto en la FN como la FV, en algunos tiempos verbales. Asimismo, esta regla está generalizándose dentro de la gramática de la lengua shanenawa. Vieira afirma:

> De maneira análoga à categoria de pessoa, temos notícia de que outras línguas da mesma família apresentam marca morfológica de plural no verbo. Todavia, até onde pudemos observar, no Shanenawa, isso não ocorre, pelo menos não de modo produtivo. O fato é que em alguns poucos dados percebemos a ocorrência na estrutura verbal do morfema **{-hu}** (que estamos interpretando como marca de plural no âmbito do nome), com um comportamento semelhante ao da categoria número. Isso ocorre em um contexto específico, ou seja, em construções em que há reciprocidade entre os argumentos do verbo, exclusivamente, quando estes são de 3ª pessoa. Nesses casos, o morfema **{-hu}**, que como vimos em 3.2.1.1.5. também expressa definitude, é afixado ao verbo para indicar que o sujeito é plural(Vieira 2004:102-103).

Lo que Vieira nos quiere manifestar en estas líneas es que mientras que algunas lenguas de la familia Pano manifiestan el plural del verbo con una marca diferente al del plural nominal, el shanenawa, no lo hace ,de esta forma, puesto que el plural verbal en esta lengua no es muy productiva.. El hecho es que pocos se dieron cuenta de la estructura de datos de ocurrencia del morfema verbal {-hu} (que interpretamos como una marca del plural en el nombre), con un comportamiento similar al número de la categoría. Esto ocurre en un contexto específico, es decir, en situaciones en donde no hay reciprocidad entre los argumentos del verbo, sólo cuando están en tercera persona. En tales casos, el morfema {-hu}, que indica el plural nominal y se afija a la raíz verbal para indicar que el sujeto es plural.

En suma, según lo visto en el yaminahua y lo manifestado por Vieira se ratifica nuestra hipótesis de que el protomorfema del plural verbal del protopano fue **-kana.* Dicho protomorfema, en algunas lenguas Pano, ha sufrido cambios, mientras que en el capanahua se mantiene de forma idéntica a la protoforma. Cabe indicar que a medida que evoluciona la lengua este morfema se hace menos recurrente, ya que su uso no es obligatorio y dicho uso sólo se restringe a situaciones en el que el sujeto no se encuentra explícito (shipibo, cashinahua, chácobo, capanahua). En el yaminahua, se está perdiendo el uso de dicho morfema. En el shanenawa, se ha perdido dicho morfema y lo que se ha generalizado es el uso del plural nominal mediante la afijación de este sufijo en raíces verbales cuando el sujeto no está explícito.

6. Conclusiones

Los cambios en el sufijo del plural verbal en las lenguas analizadas se han dado por la tercera causa, mencionada por Hockett, que es la de herencia, ya que han imperado cambios o procesos que son recurrentes dentro de las gramáticas de las lenguas Pano. Así pues, se establece que las formas estudiadas son formas emparentadas que han heredado dicha forma del Protopano.

Al comparar el morfema del plural verbal en las lenguas Pano analizadas, se encontraron algunas diferencias. Por un lado, el shipibo y el cashinahua presentan al sufijo *–kan* como morfema del plural verbal. La lengua yaminahua presenta dos alomorfos *–kan y kã*. Asimismo, en esta lengua se evidencia que para algunos tiempos verbales se está generalizando el uso del morfema nominal *–fo* como morfema que indica que el sujeto es plural y es usado cuando la acción verbal es pasada. Asimismo, el morfema del plural verbal en el chácobo se manifiesta mediante el sufijo *–ka* y en la lengua capanahua, por el sufijo *–kana*.

Se ha propuesto como protomorfema del plural verbal al sufijo **-kana.* Según esta propuesta, la forma que se ha mantenido igual a la protoforma y a su vez resistente al cambio fonológico, según el análisis, es el sufijo de la lengua capanahua. La lengua shipibo, cashinahua y yaminahua han sufrido el cambio fonológico de acortamiento vocálico, ya que de la protoforma **-kana> kan* (para el shipibo

ISBN 978-987-4019-61-5

y chashinahua y tambien como *–kã* para el yaminahua). El chácobo, ha sufrido el cambio de acortamiento vocálico y pérdida de la consonante nasal en posición de coda, puesto que se postula que de la protorforma de **-kana > -kan > -ka*, el cambio se produjo en ese orden.

El sufijo del plural verbal en las leguas Pano generalmente se manifiesta cuando el sujeto no se encuentra explícito en la oración. El empleo de este sufijo puede ser obviado cuando el sujeto se pluraliza en la emisión de un enunciado. Así pues, esto es una evidencia de que el empleo de sufijo del plural verbal se restringe solo a algunos contextos. En lenguas Pano como el shanenawa, el uso del plural del nombre se ha generalizado y este sufijo también se emplea para indicar que el sujeto es plural, es decir, se afija a una raíz verbal**.** Esto conlleva a pensar que esta misma regla puede estar generalizándose en las demás lenguas Pano.

Referencias bibliográficas

» López, A. (1999). *Lingüística general y aplicada*. Valencia: Editorial de Universidad de Valencia.
» Eaken, L. (2008). *Lecciones para el aprendizaje del idioma yaminahua*. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.
» Hockett, C. (1979). *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
» Instituto Lingüístico de verano. (1965). *Gramáticas estructurales de lenguas bolivianas II.* Bolivia: Instituto Lingüístico de Verano y Ministerio de Educación.
» Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2003). *Censo nacional de comunidades indígenas de la Amazonía peruana*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática
» Lehmann, W. (1962). *Introducción a la lingüística histórica*. Madrid: Gredos.
» Loos, E. (2005). "Un breve estudio de la gramática del proto-pano". *Revista Latinoamericana de estudios etnolingüísticos*. Volumen XI, 23-26.
» Mayor, P. &R. Bodmer. (2009). *Pueblos indígenas de la amazonía peruana*. Iquitos.
» Mong, S. (2008) *Lecciones para el aprendizaje de la gramática pedagógica en kashinawa*. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.
» Romero-Figueroa, A. *et al*. (2007). "El desarrollo de un marcador suprasegmental en chácobo (Pano)". *Lenguas indígenas de América del Sur: estudios descriptivo- tipológicos y sus contribuciones para la lingüística teórica*. Caracas: UCAB.
» Shell, O. (2008). *Estudios Pano III: Las lenguas Pano y su reconstrucción*. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.
» Valenzuela, P. (2003). *Transitivity in shipibo-konibo gramar*. Michigan: UMI.
» Vieira, G. (2004). *Descrição morfossintática da língua shanenawa (Pano).* Tesis doctoral de la Universidad Estatal de Campinas. Campinas: Universidad Estatal de Campinas
» Wise, M. (2002). *Gramática del idioma yaminahua*. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.

ISBN 978-987-4019-61-5

ACERCA DE LA CONCEPCIÓN DE LENGUAJE EN LA OBRA DE PERELMAN (1944 y 1958)

GARCÉS, José Silva / Universidad Nacional del Comahue

Área: Análisis del Discurso, Sociolingüística

» *Palabras clave: lenguaje, Perelman, Nueva Retórica, argumentación.*

Resumen

Durante el siglo XX tuvo lugar lo que Jesús González Beyoda y otros autores denominan la "rehabilitación de la retórica". Ya sea por el resurgimiento de los regímenes democráticos en periodos de posguerra, ya sea por el predominio cultural de la propaganda y los medios masivos de comunicación, lo cierto es que las teorías de la argumentación han vuelto a cobrar un lugar privilegiado dentro de los estudios del lenguaje. En este sentido, se producen revisiones de la dialéctica y la retórica, entendidas como "arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas" o como "técnicas discursivas que permiten *provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento*" (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1989: 36-37; cursivas, en el original).

El interés renovado en las últimas décadas por los fenómenos del habla relacionados con la argumentación se ha traducido, en el análisis de discursos, en el aprovechamiento de nociones provenientes de la retórica y la dialéctica. Ejemplo de ello es el auge y la vitalidad de la categoría de ethos (cfr. Vitale, 2011). No abundan, en cambio, trabajos que aborden la relación entre argumentación y lenguaje de manera explícita, que investiguen las concepciones de lenguaje subyacentes a las teorías de la argumentación contemporáneas o que estudien la incidencia de dichas concepciones en la aplicación de las teorías al análisis de discursos.

El presente trabajo tiene como objetivo explorar la concepción de lenguaje en la obra de Chaïm Perelman. Para ello, nos proponemos un estudio cualitativo de *De la justicia* (1944) y el *Tratado de la argumentación* (1958). Si bien nuestra investigación incluye las obras *La argumentación jurídica* y *Nueva Retórica* (1976) y *El imperio retórico* (1977), en esta ponencia nos ceñiremos al estudio de las dos primeras obras.

Esta propuesta se enmarca en el proyecto de investigación Retóricas, representaciones sociales y subjetividades en la cultura argentina. Discursos sociales y expresiones estéticas de 2001 al Bicentenario (Universidad Nacional del Comahue).

1. Planteamiento del problema

Durante el siglo XX tuvo lugar lo que Jesús González Beyoda y otros autores denominan la "rehabilitación de la retórica". Ya sea por el resurgimiento de los regímenes democráticos en periodos de posguerra, ya sea por el predominio cultural de la propaganda y los medios masivos de comunicación, o por el descrédito que comenzó a experimentar la lógica cartesiana, lo cierto es que las teorías de la argumentación han vuelto a cobrar un lugar privilegiado dentro de los estudios del lenguaje. En este sentido, se producen revisiones de la dialéctica y la retórica, entendidas como "arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas" o como "técnicas discursivas que permiten *provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento*" (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1989: 36-37; cursivas, en el original).

El interés renovado en las últimas décadas por los fenómenos del habla relacionados con la argumentación se ha traducido, en el análisis de discursos, en el aprovechamiento de nociones

ISBN 978-987-4019-61-5

provenientes de la retórica y la dialéctica. Ejemplo de ello es el auge y la vitalidad de la categoría de *ethos* (cfr. Vitale 2011). No abundan, en cambio, trabajos que aborden la relación entre argumentación y lenguaje de manera explícita, que investiguen las concepciones de lenguaje subyacentes a las teorías de la argumentación contemporáneas o que estudien la incidencia de dichas concepciones en la aplicación de las teorías al análisis de discursos.

El presente trabajo explora la concepción de lenguaje en la segunda etapa de la obra de Chaïm Perelman. Para ello, nos proponemos un estudio cualitativo del *Tratado de la argumentación* (1958) y *El imperio retórico* (1977). Abordamos, además, el trabajo *De la justicia* (1944), dado que es una obra crucial para entender el giro de Perelman hacia la argumentación retórica, giro que lo aleja de la lógica formal y del positivismo.

En el desarrollo de la exposición, partimos de la siguiente hipótesis: si es cierto que hay un quiebre fundamental en la obra de Perelman a partir de su alejamiento de la lógica y su acercamiento a la retórica, tal cambio de horizontes de estudio sólo pudo tener lugar gracias a un cambio radical en su forma de concebir el lenguaje. Esto es, sostenemos que existe, respecto de la concepción de lenguaje en Perelman, un giro que va desde la semántica tradicional, propia de principios del siglo XX, hacia una concepción *semiótico-pragmática* del lenguaje.

2. Primer momento en la obra de Perelman: en búsqueda de una definición formal de justicia

> *En 1944 publiqué mi primer libro sobre la justicia, De la justicia. Yo era entonces positivista y no sabía en absoluto de qué manera se podrían tratar los problemas sobre valores. Lo único que encontraba entonces en la justicia era lo que yo nombraba justicia formal, es decir, tratar de la misma manera situaciones iguales -en derecho se dice in paribus causis paria jura.* (Boenders 1974: 258)

La cita, extraída de una conversación que en 1974 sostuvo el profesor Frans Boenders con Chaïm Perelman, señala los dos momentos en la obra de Perelman ya aludidos en este trabajo.

En 1944 y desde una aproximación positivista y logicista a los fenómenos del derecho, el objetivo de Perelman en *De la justicia* es

> *encontrar una fórmula de la justicia [...]. Esta fórmula debe contener un elemento indeterminado, lo que se llama en matemáticas una variable, cuya determinación entregará ya una, ya otra definición de la justicia. La noción común constituirá una definición formal o abstracta de la justicia y cada fórmula particular o concreta será uno de los innumerables valores de la justicia formal.* (Perelman 1964: 27)

Perelman sostiene que, sea cual sea la justicia concreta que se considere, siempre responde a la misma definición formal de justicia: todos los seres de una misma categoría esencial deben ser tratados de la misma manera. Esta fórmula es formal y abstracta porque no prescribe cuándo dos o más seres deben considerarse dentro de una categoría esencial ni cómo se los debe tratar, y menos aún cuáles son las categorías esenciales posibles.

Ante esta formalización de la noción de justicia, y atendiendo a la motivación inicial del presente trabajo, cabe la pregunta por la concepción de lenguaje en este primer momento de la obra de Perelman. La respuesta parece ser la siguiente: si bien no se observa un interés particular por el lenguaje en sus primeros trabajos, se deja entrever una concepción figurativo-realista del significado.

Según el filósofo del lenguaje Von Kutschera (1979), quienes sostienen esta concepción conciben el significado como una relación convencional o por correspondencia entre signos y entidades concretas o ideales que están dadas independientemente de los signos lingüísticos. Según esta concepción, el significado de una expresión o una idea no depende de su uso en situaciones concretas, sino que el uso se atiene a un significado básico y estable, siendo posible una división tajante entre semántica y pragmática.

Las reflexiones de Perelman sobre la justicia guardan relación estrecha con la semántica realista-figurativa. El lenguaje debe expresar, poner en palabras los objetos del mundo y las ideas (la de la

ISBN 978-987-4019-61-5

justicia o cualquier otra) de modo tal que los signos utilizados sean un reflejo fiel de los contenidos de esos objetos e ideas. Es por ello que Perelman puede afirmar, en el trabajo de 1944, que no hay lugar para el sujeto, la emotividad o los matices discursivos:

> *La justicia [...] no se concibe sin regla. Es fidelidad a la regla, obediencia al sistema. No requiere de la emoción, del impulso. Se la presenta bajo la forma de un viejo severo y frío, que pesa, que calcula, que mide. Nada menos espontáneo que la justicia. El individuo no es nada para ella, pues no debe ver en él más que un elemento del conjunto. La aplicación de la justicia debe esforzarse por no tomar en cuenta nada de lo que es individual, espontáneo, emotivo.* (Perelman 1964: 56)

3. Segundo momento en la obra de Perelman: la concepción de lenguaje en *el* Tratado de la argumentación

Si en 1944, Perelman suscribe a teorías semánticas figurativas o realistas, según las cuales el lenguaje expresa proposiciones silogísticas o designa hechos factuales, catorce años más tarde, en el *Tratado*, se niega a "separar, en un discurso, la forma del fondo, a estudiar las estructuras y figuras de estilo independientemente del objetivo que deben cumplir en la argumentación" (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1989: 231)[1]. En este sentido, observamos que ciertos pasajes del *Tratado* ponen en evidencia una reciprocidad entre sentido y expresión, ya que el trabajo del orador sobre el material expresivo (vocabulario, sintaxis, fonética) puede producir efectos argumentativos que no formen parte de la mera información transmitida.

Distintos pasajes del *Tratado* lo confirman. En uno de ellos, Perelman y Olbrechts-Tyteca afirman que ciertas formas sintácticas, como la negación o la voz pasiva, modifican la orientación argumentativa de la frase, y esto, a su vez, cambia los significados proposicionales que pudiera evocar. En otro, van más allá y refieren la dificultad semántico-pragmática de que existan verdaderos sinónimos:

> *La elección de los términos, para expresar las ideas, pocas veces se produce sin alcance argumentativo. Sólo como consecuencia de la supresión deliberada o inconsciente de la intención argumentativa se puede admitir la existencia de sinónimos, de términos que serían susceptibles de utilizarse indistintamente.* (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1989: 240)

Puede afirmarse, a partir de las reflexiones anteriores, que existe en la segunda etapa de la obra de Perelman, un alejamiento definitivo de la semántica figurativo-realista que, de acuerdo a nuestras reflexiones, caracteriza la concepción de lenguaje subyacente a su texto de 1944.

4. La retórica de Perelman como una teoría pragmática del significado

La comparación de los dos momentos en la obra de Perelman que intentamos llevar a cabo en estas páginas abre un abanico de nuevas inquietudes. Una de ellas tiene que ver con las implicancias semiótico-pragmáticas de creación de significados y sentidos en el discurso retórico. Formulada con mayor precisión, la pregunta que nos hacemos es: ¿hay en la retórica de Perelman, a la luz de su

1. Este cambio radical en la concepción de lenguaje en la obra no se produjo, sin embargo, de manera abrupta o injustificada. Aún más, puede pensarse que ya el trabajo *De la justicia* muestra un motivo fundamental de este cambio. Al finalizar sus reflexiones sobre la justicia formal, Perelman deja entrever una preocupación, que años más tarde derivaría en su acercamiento a la retórica: todo sistema de justicia formal se fundamenta en un valor. Si bien se puede calificar de justa o injusta la aplicación de la norma jurídica, según sea el grado de rigurosidad formal, el elemento fundamental de la justicia (el valor que fundamenta el establecimiento y la aplicación de una norma) no puede ser determinado de manera lógica. *En cuanto al valor que funda el sistema normativo, no se le puede someter a ningún criterio racional. En efecto, si cualquier valor puede servir de fundamento a un sistema de justicia, este valor en sí mismo no es justo. Lo que puede calificarse como justo son las reglas que el valor determina y los actos que son conformes a estas reglas* (Perelman 1964: 73). En otras palabras, Perelman nota, ya en 1944, que el valor que funda toda regla de justicia no puede ser derivado de premisas de validez lógica y que, por lo tanto, su justificación escapa a los límites del "racionalismo". Y es precisamente ese terreno desconocido por el racionalismo cartesiano lo que constituye el campo de la argumentación o, en palabras del propio Perelman, el imperio retórico. Así, la argumentación retórica, para Perelman, se ocupará de "lo verosímil, lo plausible y lo probable" porque son terrenos oscuros para las pretensiones de formalización.

ISBN 978-987-4019-61-5

concepción de lenguaje, una teoría semiótico-pragmática acerca de la construcción discursiva del significado? Creemos que es posible responder afirmativamente a esta pregunta. Para ello, pensamos que es necesario detenerse en dos puntos centrales: i) la relación estrecha entre retórica y pragmática; y ii) la construcción de significado en el discurso retórico. Atender a estas dos cuestiones será el propósito de las líneas que siguen.

Es posible afirmar que, durante el siglo XX, existió un desarrollo simultáneo de la (hasta entonces marginal) retórica y los estudios pragmáticos del lenguaje. Lilian Bermejo Luque (sin fecha) sostiene esta idea al decir que "las teorías pragmáticas del significado proporcionaron las bases para este nuevo enfoque [se refiere a los estudios de la argumentación]" (Bermejo Luque, sin fecha: 1). Este "giro pragmático" que experimentó el campo de la argumentación en general, y la retórica en particular, puede observarse en dos hechos de suma importancia: por un lado, los argumentos dejaron de considerarse como el resultado de las propiedades semánticas de las proposiciones o como consecuencia de una forma lógica correcta; por el contrario, se piensan como técnicas discursivas, como giros discursivos propios del uso cotidiano del lenguaje. Por otro lado, la noción de valor argumentativo, desde el giro pragmático, se determina no tanto por la validez y verdad de las premisas y las inferencias como sí por la aceptación de las bases de cuerdo y las cualidades *éthicas* del orador; en fin, por la consecución de la persuasión del auditorio.

La justificación de i) (a saber, la relación estrecha entre pragmática y retórica) puede ampliarse si se consideran las características que, siguiendo a Parret (1993), son comunes a toda teoría pragmática del significado. En efecto, la "actitud pragmática" de una teoría se manifiesta si dicha teoría concibe el significado como dependiente del contexto (es decir, no literal ni semánticamente unívoco), si piensa la razonabilidad dentro de los límites que suponen los valores y las creencias de una comunidad (es decir, no de una forma lógicamente universal) y si entiende que una característica propia y esencial de una lengua humana es que los discursos emitidos en esa lengua puedan ser comprendidos por los miembros de la comunidad lingüística de que se trate (es decir, el lenguaje no es forma sino intercomprensión).

Una consideración atenta de estas tres características nos lleva a pensar que la retórica no sólo está estrechamente relacionada con la pragmática; la retórica *es* una teoría pragmática del lenguaje en uso.

Dados los argumentos anteriores para sostener la idea de retórica como una teoría pragmática, estamos en condiciones de abordar el problema de la construcción de significados en la retórica (ii)). Parece evidente que la retórica de Perelman no concibe los significados de los discursos argumentativos desde una concepción semántica (no, al menos, desde la semántica clásica). No se observa en el *Tratado* la idea de que las expresiones discursivas tengan significado en tanto y en cuanto refieran una porción del mundo. Los significados, para el Perelman de la segunda etapa, no son estables ni preexistentes al discurso argumentativo, por lo que puede sostenerse que el lenguaje no se limita a *re-presentar* las ideas y los objetos extralingüísticos.

Creemos ver en la retórica de Perelman, por el contrario, que el lenguaje tiene la capacidad de *presentificar* (para utilizar un neologismo de Parret) los elementos que entran en juego en toda situación discursiva. Esto quiere decir que tanto los sujetos, los objetos y el significado de los componentes discursivos están presentes sólo *a posteriori*, como resultado de la actividad lingüístico-retórica.

Basta pensar en las nociones de ethos y auditorio (universal y particular) para comprender que la configuración subjetiva de los sujetos que intervienen en el discurso retórico es subsidiaria de la presentación discursiva que de ellos se haga (y por lo tanto, posterior a ella).

Acaso resulte más discutible la presentificación de los objetos y las ideas por medio de la actividad lingüístico-retórica. Sin embargo, considérese el siguiente pasaje del *Tratado*, en el que Perelman pone de manifiesto cómo determinados movimientos discursivos pueden lograr subsumir fenómenos dispares bajo un mismo ítem léxico, para inducir, a partir de allí, reglas de alcance general, hasta ese momento inexistentes:

> *En la argumentación [...] es esencial el papel del lenguaje. Cuando se subsumen dos fenómenos en un mismo concepto, parece que su asimilación resulta de la naturaleza misma de las cosas, mientras que parece que su diferenciación necesita una justificación. Por ese motivo, quienes argumenten con frecuencia adaptarán las nociones utilizadas a las necesidades de su exposición. La argumentación por el*

ISBN 978-987-4019-61-5

> *ejemplo proporciona un caso eminente en el que el sentido y la extensión de las nociones están influidos por los aspectos dinámicos de su empleo. Además, esta adaptación, esta modificación de las nociones, parece, la mayoría de las veces, tan natural, tan conforme a las necesidades de la situación, que pasa casi totalmente inadvertida.* (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1989 [1958]: 545)

Las consideraciones de Perelman sobre la *elocutio* pueden servirnos de argumento para nuestra afirmación de que el significado de los componentes del discurso también es resultado de una actividad lingüística presentificadora. Se entiende con mayor claridad que Perelman abogue por las implicancias argumentativas de la negación y la voz pasiva, o la inexistencia de sinónimos, ya que "la manera en que formulamos nuestro pensamiento muestra algunas de sus modalidades, las cuales modifican la realidad, la certeza o la importancia de los datos del discurso" (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1989 [1958]: 248).

5. Conclusiones

Al comienzo de nuestra exposición, enunciamos la hipótesis que guiaría el desarrollo del trabajo. Según esta hipótesis, el cambio en la forma de concebir el lenguaje que se percibe al contrastar los dos momentos en la obra de Perelman es una condición necesaria para postular un nuevo objeto de estudio. En efecto, en el *Tratado de la argumentación*, el objeto a investigar es, en palabras de Perelman y Olbretch-Tyteca, "los medios discursivos que sirven para obtener la adhesión del auditorio, por lo que sólo se examinará la técnica que emplea el lenguaje para persuadir y para convencer" (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1989 [1958]: 39). Es notable la principalidad del lenguaje en la delimitación del objeto.

Este trabajo no agota, en absoluto, los problemas planteados al comienzo, y abre, a su vez, nuevos interrogantes. Algunos de ellos serán abordados en trabajos futuros, particularmente aquellos referidos a los modos en que la retórica de Perelman, entendida como una teoría semiótico-pragmática, incide en los análisis de los discursos.

Referencias bibliográficas

- Bermejo Luque, L. (2007). "La concepción retórica del valor de la argumentación". En Santibáñez, C. & B. Riffo (eds.). *Estudios en Argumentación y Retórica. Teorías Contemporáneas y Aplicaciones*. Universidad de Concepción: Santiago de Chile. 39-56.
- Boenders, F. (1974). "Een gesprek met Chäim Perelman". *Stralen*. Año XXVIII, I, 1. 27-37.
- González Beyoda, J. (1988). *Tratado histórico de retórica filosófica*. Madrid: Ed. Nájera.
- Parret, H. (1993). *Semiótica y pragmática*. Buenos Aires: Edicial.
- Perelman, C. (1964). *De la justicia*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Perelman, C. & L. Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Vitale, A. (en prensa). "La noción de ethos. De la Antigua Retórica al Análisis del Discurso". En Corrêa, P. y M. Martinho dos Santos (eds.). *Novas Tendências em Filologia Clássica; IV Simpósio de Estudos Clássicos da Universidade de São Paulo*. San Pablo: Editora Humanitas.
- von Kutschera, F. (1979). *Filosofía del lenguaje*. Madrid: Gredos.

ISBN 978-987-4019-61-5

DELIMITACIÓN EN CONSTRUCCIONES CON EL CLÍTICO SE

TREBISACCE, Romina / Universidad de Buenos Aires – Consejo Nacional de Ciencia y Técnica

Área: Gramática.

» *Palabras claves: clítico, delimitación, aspectualidad.*

Resumen

La proyección de la información aspectual en la sintaxis es uno de los temas más controversiales dentro de los estudios enmarcados en la interfaz léxico-sintáctica. El fenómeno que nos abocaremos a analizar en este trabajo, el *se aspectual*, permite indagar en este campo, en la medida en que, tal como lo indica su denominación, su presencia parece estar vinculada con la aspectualidad del evento. Nuestro trabajo tiene dos partes. Por un lado, haremos una caracterización general del comportamiento de este clítico, enfatizando una de las restricciones semánticas que parece imponer a todos los predicados con los que se combina: que sean aspectualmente delimitados (*realizaciones* o *logros* en la clasificación de Vendler 1967). Por otro, intentaremos demarcar lo que aquí consideramos diferentes variantes del *se aspectual*. Sostenemos que el clítico de la primera variante (aquel presente en oraciones como: *Juan se comió una manzana* o bien *Juan se caminó diez cuadras*) es un fenómeno productivo que se adjunta a predicados que toman un argumento externo agente y un argumento interno (AI) que mide el evento (Sanz & Laka 2002, Di Tullio 2010). El clítico presente en la segunda (*El tren se fue de la estación* o bien *El libro se cayó de la cama*), en cambio, no parece imponer las mismas restricciones a los predicados con los que se combina. De hecho, lejos de ser un fenómeno productivo, su aparición se limita a determinados verbos que comparten la característica aspectual de ser realizaciones graduales y que pueden comportarse como predicados télicos o atélicos. De este modo, nuestro trabajo no sólo nos permite indagar en la problemática de la proyección aspectual en la sintaxis, sino que incluso contribuye en la descripción de este clítico, que es uno de los fenómenos que menos consenso ha conseguido en los estudios sobre la gramática del español.

1. Presentación

El *se aspectual* es uno de los fenómenos de la gramática del español que menor consenso ha conseguido a pesar de la vasta bibliografía escrita sobre el tema. Efectuar una caracterización de este clítico nos permitirá no sólo brindar aportes a la descripción de la gramática del español, sino también indagar en el campo de la interfaz semántico-sintáctica, en la medida en que su aparición, tal como lo sostendremos en este trabajo, se encuentra vinculada con el aspecto léxico (Aktionsart) del predicado con el que se combina.

En este trabajo, nos ocuparemos de analizar construcciones como las de (1) y (2), que cuentan con un clítico que posee su paradigma completo y concuerda en número y persona con el sujeto de la oración.

(1) a. (Nos) comimos una pizza.
b. (Te) caminaste diez cuadras.

(2) a. Milena (se) fue a Israel.
b. Milena y Lara (se) subieron al colectivo.

ISBN 978-987-4019-61-5

Este clítico no es un pronombre con función referencial (no es una forma pronominal ni argumental del predicado al que acompaña) y su ausencia no produce la agramaticalidad de la oración (a diferencia de sus otras formas homónimas), en la medida en que éste no altera la estructura argumental del predicado con el que se combina. Sin embargo, tal como lo propone la mayor parte de la bibliografía (Nishida 1994, Rigau 1994, de Miguel 1999, de Miguel & Lagunilla 2000, Sanz & Laka 2002, RAE 2009, Di Tullio 2010), el clítico parece estar vinculado con otro tipo de información semántica, el aspecto léxico, dado que selecciona predicados delimitados.

Si bien nuestro trabajo tiene el propósito de hacer una aproximación descriptiva, antes que teórica, de lo que aquí consideramos dos subtipos del *se aspectual*, enunciaremos el supuesto teórico que subyace a nuestra investigación y que dirige las líneas de análisis y los objetivos de este trabajo. Sostenemos aquí que el significado aspectual se construye composicionalmente en la sintaxis a partir de la naturaleza (i.e., rasgos) de los argumentos que toma el predicado. Con el fin de analizar el comportamiento del clítico, y suponiendo que éste se relaciona con la aspectualidad del evento, estudiaremos la naturaleza de los argumentos de modo de poder dar cuenta de qué rasgos habilitan la presencia del clítico. Si bien consideramos que, tanto en los ejemplos de (1) como de (2), el clítico se combina con predicados delimitados, intentaremos demostrar que este rasgo no es el único factor que interviene en la realización del clítico. Asimismo, intentaremos demostrar que el clítico presente en (1) difiere de aquel presente en (2) en dos sentidos distintos: por un lado, en la productividad del fenómeno, y por otro, en los rasgos gramaticales que habilitan su realización en la sintaxis.

2. Delimitación en la sintaxis

Los estudios sobre el aspecto léxico, que indagan en el análisis de la temporalidad interna de los eventos denotados por los predicados, han destacado la importancia de la delimitación como uno de los rasgos pertinentes para la distinción de las clases aspectuales. Desde el trabajo inicial de Vendler (1967), el rasgo *delimitación* ha permitido diferenciar eventos que cuentan con un punto final temporal (las realizaciones y los logros) de aquellos que progresan en el tiempo sin referencia a un límite interno (actividades y estados). Este criterio parece ser crucial para nuestro análisis en la medida en que el *se aspectual* sólo se combina con predicados aspectualmente delimitados (3), mientras que rechaza aquellos que no lo son (4):

(3) a. Ana se comió tres porciones de pizza (*durante diez minutos/ en diez minutos).
b. Ana se caminó veinte cuadras (*durante diez minutos/ en diez minutos).
c. Ana se fue de su casa (*durante diez minutos/ en diez minutos).

(4) a. Ana (*se) comió pizza (durante diez minutos/ *en diez minutos).
b. Ana (*se) amó a Clara (durante diez meses/ *en diez meses).

Tal como ha sido estudiado por la bibliografía, el significado aspectual de una construcción no se desprende únicamente del contenido semántico inherente del verbo, sino que la interpretación aspectual del evento se realiza composicionalmente a partir de los argumentos que éste toma (Verkuyl 1993). Mientras que el argumento externo no parece tener incidencia en la delimitación, el argumento interno, por el contrario, ha sido considerado por gran parte de la bibliografía como el principal responsable de la delimitación del evento (Dowty 1991, Tenny 1994), dado que es el encargado de medir la propiedad aspectual del predicado.

Sin embargo, no todo AI cuenta con la posibilidad de delimitar el evento, dado que, para que esto suceda, es necesario que se establezca una relación de mapeo del objeto al evento (en términos de Tenny 1994, que el AI 'mida' el evento). En verbos de consumo o creación, esta relación de mapeo supone que la propiedad referencial del AI (su volumen) se corresponda con la propiedad aspectual del evento (su progresión temporal), de modo que cada fragmento del objeto se corresponda con un fragmento del evento. Uno de los requisitos que debe cumplir el argumento interno para establecer esta relación de mapeo es ser delimitado; motivo por el cual, cuando un predicado no cuenta con un argumento interno delimitado, no puede establecerse esta correspondencia, dando como resultado un evento no delimitado.

ISBN 978-987-4019-61-5

(5) a. Pablo (*se) comió helado (durante una hora/ *en una hora).
b. Pablo (*se) empujó el carrito (durante media hora/ *en media hora).
c. Pablo (*se) caminó (durante una hora/ *en una hora).

(6) a. Pablo (se) comió un helado.
b. Pablo (se) caminó diez cuadras.

Como vemos en los ejemplos de (5), cuando el AI no es delimitado (5.a) o cuando no establece una relación de mapeo con el evento (5.b), el evento no queda delimitado y el *se aspectual* es rechazado (cfr. con ejemplos de (6)).

Según los datos presentados hasta el momento, siempre que un evento es delimitado por un AI, el clítico puede ser realizado en la sintaxis. Sin embargo, un problema que sobreviene al sostener este postulado, se encuentra en los ejemplos de (7), en los cuales predicados aspectualmente delimitados rechazan el clítico aspectual.

(7) a. *Dalia se nació antes de lo previsto.
b. *La bomba se explotó. (descártese la lectura anticausativa)

En estos verbos de cambio de estado, si bien el argumento interno mide y delimita el evento a partir del cambio de estado que sufre (Tenny 1994), la relación homomórfica que éste establece con el progreso temporal del evento no se da de un modo incremental (i.e., a cada fragmento del argumento interno no le corresponde un fragmento del evento), sino que, por el contrario, el evento es medido y delimitado a partir del cambio gradual que se produce en una propiedad presente en la totalidad del AI (i.e., el cambio de estado denotado por el predicado explotar se produce sobre la totalidad del argumento interno).

Los ejemplos de (7), entonces, nos llevan a cuestionarnos el supuesto de que es la delimitación del evento la única condición para que el clítico pueda ser realizado en la sintaxis; lo que nos guía hacia la pregunta de qué otro tipo de factor interviene en las construcciones en las que el clítico aparece. Al observar los predicados de (6) y de (7), podríamos especular con la posibilidad de que la realización del *se aspectual* se vincule, más allá del rasgo delimitación, con el tipo de estructura argumental del predicado. La propuesta podría sugerir que, mientras que con predicados transitivos o pseudo-transitivos[1], que toman un argumento interno que mide y delimita el evento, el clítico aparece productivamente; con predicados inacusativos, el clítico es rechazado.

Sin embargo, no todos los predicados inacusativos aspectualmente delimitados rechazan el *se aspectual*. Si observamos los ejemplos de (8), podemos ver que el clítico es compatible con ciertos predicados inacusativos delimitados llamados 'verbos de dirección inherente' (*ir, venir, caer, subir, bajar*):

(8) a. Paula *(se) fue de su casa (a las 15 hs/ en cinco minutos/ *durante 10 minutos).
b. El auto (se) subió a la vereda (en un minutos/ *durante dos minutos).
c. Joaquín (se) vino a mi casa.

La delimitación de estos verbos no está dada por el cambio de estado que sufre el AI, sino que lo que mide y delimita el evento es el cambio de locación que éste sufre.

Como podemos ver, aunque en todos los casos (ejemplos de 6, 7 y 8) el evento es medido y delimitado por el cambio presente en el AI, sólo en (6) y (8) el clítico puede ser realizado en la sintaxis; lo que significa, por un lado, que la delimitación es una condición necesaria pero no suficiente para la aparición del clítico, y por otro, que la realización del clítico no es un fenómeno sujeto a la estructura argumental del predicado. Uno de los objetivos de este trabajo es, entonces, intentar determinar cuáles son los rasgos de significado compartidos por las construcciones de (6) y (8) que habilitan la presencia del clítico.

1. La bibliografía llama "pseudo-transitivos" a los verbos inergativos que pueden toman un AI (*Juan caminó/ Juan caminó una cuadra*; *Juan bailó/ Juan bailó una chacarera*).

ISBN 978-987-4019-61-5

3. *Ambigüedad aspectual en predicados con el* se aspectual

Empezaremos postulando una característica compartida por ambas construcciones que nos servirá de guía para pensar el comportamiento del clítico. Si nos detenemos en los predicados que se combinan con el *se aspectual* (ejemplos de 6 y 8), podemos observar que, en todos los casos, los predicados son aspectualmente ambiguos[2], en la medida en que pueden denotar eventos delimitados o no delimitados según la naturaleza de los argumentos que tomen. Sin embargo, si bien cuentan con esta doble posibilidad aspectual, el clítico sólo es realizado en la sintaxis cuando el predicado denota eventos télicos.

(9) a. Juan (*se) comió pizza vs. Juan (se) comió una porción de pizza.
b. Paula (*se) subió escalones durante quince minutos vs. Paula (se) subió al auto.

Por el contrario, cuando el predicado no puede denotar eventos atélicos (i.e., con verbos de cambio de estado (10) o con verbos de dirección inherente que se comportan aspectualmente como logros (11)), el clítico no puede ser realizado en la sintaxis:

(10) d. *Dalia se nació durante diez minutos.
e. *Dalia se explotó de furia durante diez minutos.

(11) a. *Lucas se llegó a mi casa durante diez minutos.
b. *Lucas se partió de su casa durante diez minutos.

Precisaremos en qué sentido predicados como los de (9) pueden tener esta doble posibilidad aspectual y veremos si es ese factor el que incide en la aparición del clítico. Dado que una hipótesis sobre la que se estructura nuestro trabajo supone que la aspectualidad de un predicado se construye composicionalmente en la sintaxis según los argumentos que el predicado tome, sostenemos que la posibilidad de que los predicados de (9) sean aspectualmente ambiguos está vinculada con las propiedades de sus argumentos. En los próximos apartados estudiaremos la propuesta según la cual es una propiedad gradual asociada a un argumento del predicado lo que posibilita la realización del clítico.

3.1. El se aspectual en construcciones con tema incremental

Tal como hemos visto en el apartado 2, la realización del *se aspectual* con verbos transitivos o pseudo-transitivos tiene lugar cuando un predicado toma un argumento interno cuya propiedad referencial entra en una relación de mapeo con la propiedad aspectual del evento. Esta relación de mapeo supone, necesariamente, que el argumento interno posea una estructura interna (o una escala de medida) sobre la cual sea posible cuantificar e imponer un punto final (*tema incremental* en Dowty 1979[3]). En este sentido, el hecho de que un AI se constituya como el tema incremental de un predicado puede ser pensado a partir de un conjunto de cualidades asociadas a este argumento: por un lado, la posibilidad de contar con una propiedad gradual sobre la que se pueda cuantificar, y por otro, la posibilidad de imponer un punto final que delimite esa propiedad (Tenny 1994, Hay, Kennedy & Levin 1999).

Esta propiedad del argumento interno de medir y delimitar el evento no se da únicamente con 'verbos de consumo o creación', sino que cualquier predicado con un argumento interno de tales características (i.e., que se comporte como *tema incremental*) denota un evento delimitado. Es por este motivo que predicados que comúnmente denotan actividades (12) o estados (13) pueden

2. Esta idea ha sido explorada por Sanz & Laka (2002) que postulan que el *se aspectual* es una marca morfológica de delimitación que aparece en predicados que pueden ser ambiguos en su aspectualidad (i.e., el *se* tiene una función desambiguadora).
3. Dowty llama *tema incremental* al AI que toman los *verbos de consumo*. Este AI establece una relación homomórfica entre su propiedad referencial y la propiedad temporal del evento, al igual que el AI de los verbos de *cambio de estado*. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con estos últimos, el AI *tema incremental* cuenta con la particularidad de que su "consumo" se da parte por parte. En *Juan comió una tostada*, cada parte de la tostada consumida se corresponde con un fragmento del evento.

ISBN 978-987-4019-61-5

comportarse como eventos delimitados de acuerdo a las propiedades semánticas del argumento interno que tomen.

(12) a. Dalia se miró la serie completa en diez días.
b. Dalia (*se) miró el pájaro del árbol.

(13) a. Lucas (se) conoce el nombre de todas las calles.
b. Lucas (*se) conoce al hermano de Luis.

Si nos atenemos a estos datos, entonces, podemos ver que es esta propiedad del argumento interno (i.e., el hecho de que sea un *tema incremental*) lo que, de un modo productivo, delimita el evento, posibilitando de este modo la realización del clítico.

En este sentido, parece ser la ausencia de esta propiedad incremental en el argumento interno (que, parece estar correlacionado con la duración del evento) lo que permite explicar que predicados inacusativos como los de (10)[4] no acepten el clítico. De hecho, podemos ver que cuando estos predicados inacusativos cuentan con una capa causativa y poseen un argumento interno plural y delimitado, el clítico puede ser realizado (14.b). En estos ejemplos, es la pluralidad del AI lo que recategoriza el evento puntual en uno iterativo, compuesto de pequeños subeventos que se reiteran. Tal como sucede con los temas incrementales de los verbos transitivos, si el AI es plural pero no delimitado, el evento denotado no será delimitado y el clítico no podrá ser realizado (14.c).

(14) a. *Los platos se secaron (descartar la lectura anticausativa).
b. Juan se secó todos los platos[5].
c. *Juan se secó platos.

En este apartado hemos visto que la posibilidad del argumento interno de contar con una escala de medida sobre la cual se pueda (o no) establecer un punto final temporal resulta fundamental para la realización del clítico. En el apartado siguiente, analizaremos el comportamiento del clítico con verbos de dirección inherente con el fin de seguir indagando en la importancia de la propiedad gradual para la aparición del clítico. Por otra parte, intentaremos demostrar que el clítico presente en verbos de dirección inherente, si bien es aspectual, se comporta de un modo distinto al que se combina con verbos transitivos.

3.2. El se aspectual con verbos de dirección inherente

Tal como lo hemos visto en el apartado 2, la mayor parte de los predicados inacusativos aspectualmente delimitados no aceptan el *se aspectual*, dado que su argumento interno no se comporta como un tema incremental. Sin embargo, existen ciertos predicados inacusativos que sí pueden combinarse con este clítico: los 'verbos de dirección inherente', que, como hemos visto, toman un argumento interno que sufre un cambio de locación a través de una trayectoria.

Lejos de pretender hacer un análisis exhaustivo de estas construcciones, este apartado tiene dos propósitos que podrían parecer, en principio, contradictorios. Por un lado, intentaremos demostrar que el clítico que se combina con estos predicados se asemeja a aquel que aparece con verbos transitivos, en la medida en que es una marca aspectual que aparece en predicados que tienen la doble posibilidad de denotar eventos delimitados o no delimitados. Por otra parte, dado que el clítico que se combina con estos predicados se encuentra vinculado con información idiosincrásica del ítem léxico,

4. Es interesante remarcar que gran parte de la bibliografía sostiene que los predicados de cambio de estado que derivan de adjetivos graduales sí tienen una propiedad gradual que se corresponde con el evento (Tenny 1995, Hay, Kennedy & Levin 1999, Kennedy & Mc Nally 1999). Esta propiedad gradual, sin embargo, no se asocia al volumen del AI (a su progresión incremental), sino a una propiedad presente en la totalidad del AI. Consideramos fundamental, en este sentido, que futuros trabajos indaguen en el comportamiento de estos verbos de cambio de estado.

5. Aunque en este trabajo no nos ocuparemos de analizar el argumento externo de estas construcciones, es interesante remarcar que existe una restricción semántica sobre éste (Di Tullio 2010), en la medida en que las construcciones con se aspectual aceptan únicamente agentes como su argumento externo (**El sol se secó toda la ropa*). Datos como éste resultan interesantes en la medida en que nos llevan a preguntarnos acerca del modo en que interactúan en la sintaxis distintos tipos de información semántica (la aspectual y la temática).

ISBN 978-987-4019-61-5

intentaremos demostrar que este clítico tiene una naturaleza y un comportamiento diferentes de aquel que aparece con verbos transitivos.

3.2.1. La propiedad gradual como información idiosincrásica del verbo

Los verbos de dirección inherente que se combinan con el *se aspectual* se comportan como realizaciones graduales (Pérez Jiménez & Moreno Quibén 2003), en la medida en que pueden denotar eventos télicos o atélicos según el complemento que tomen. En los apartados anteriores hemos estudiado que esta doble posibilidad aspectual que permiten la realización del clítico en verbos transitivos se encuentra vinculada con la posibilidad de que una escala de medida se asocie al argumento interno (condición para que el evento pueda ser medido y delimitado).

Tal como lo propone Tenny (1995), la misma propiedad gradual que encontramos vinculada al argumento interno en los verbos de consumo se encuentra presente en la trayectoria de los verbos de movimiento dado que esta se constituye como la escala que mide el cambio de locación que sufre el argumento. De hecho, con verbos de dirección inherente que aceptan un SD trayectoria expresado sintácticamente, éste se comporta como un *tema incremental* en la medida en que el cambio de ubicación gradual del argumento sobre esa trayectoria se corresponde con la progresión temporal del evento (Demonte 2011).

(15) a. Juan se subió tres pisos por escalera
b. Juan (*se) subió escalones durante diez minutos.

El *se aspectual* que aparece en oraciones como (15.a) se comporta como el que hemos estudiado en el apartado anterior en la medida en que es aceptado únicamente cuando el SD trayectoria se asocia a una propiedad gradual sobre la que se puede establecer un punto final. Por este motivo, cuando el SD no posee una delimitación (15.b), el evento es no delimitado y el *se aspectual* no puede ser realizado. Esto significa que los verbos de dirección inherente que toman un complemento que se comporta como un tema incremental pueden realizar el clítico del mismo modo en que lo hacen los verbos transitivos.

Sin embargo, la mayor parte de los verbos de dirección inherente no toman como complemento un SD trayectoria, sino que se combinan con un SP que expresa la meta o el origen del movimiento. En estos predicados, pese a que la sintaxis no explicita la trayectoria del movimiento ni la propiedad gradual asociada a ésta, el clítico puede ser realizado.

(16) a. Lucas (*se) fue hacia el sur durante 10 horas.
b. Lucas *(se) fue de su casa.

(17) a. Milena (*se) subió escalones durante 10 minutos.
b. Milena (se) subió al árbol.

De este modo, los casos de (16) y (17) se presentan como contraejemplos a nuestro supuesto acerca de la importancia de la escala de medida para la realización del clítico, dado que éste parece realizarse aún cuando esta escala no está asociada a ningún argumento explicitado en la sintaxis. Sin embargo, tal como ha sido estudiado por gran parte de la bibliografía (Demonte 2011; Zubizarreta y Oh 2007), la trayectoria o dirección de los 'verbos de dirección inherente' se encuentra incorporada en el significado del ítem léxico; lo que significa que, aunque no aparezca expresada en la sintaxis, la escala gradual de la trayectoria a través de la cual el argumento interno sufre el cambio de locación es parte del significado idiosincrásico del verbo. Es por este motivo que un complemento que se comporta como un SP delimitado (meta u origen) puede delimitar esa trayectoria implícita (i.e., no realizada sintácticamente), delimitando, de ese modo, el evento. En este caso, en el cual el evento queda delimitado al explicitarse sintácticamente un límite en esa escala gradual, el *se aspectual* es admitido.

3.2.2 El comportamiento idiosincrásico del *se aspectual*

El hecho de que la propiedad gradual (escala de medida) se encuentre lexicalizada en el ítem léxico (i.e., sea parte de su significado idiosincrásico) nos permite explicar, asimismo, la diferencia en el

ISBN 978-987-4019-61-5

comportamiento de este clítico respecto de aquel que se realiza en construcciones transitivas. Sostenemos que su comportamiento es idiosincrásico en dos sentidos distintos que intentaremos dejar apenas esbozado en este trabajo, pero que consideramos fundamental abordar con mayor precisión en futuros trabajos.

A diferencia del *se aspectual* que se combina con verbos transitivos, el clítico que se realiza con verbos de dirección inherente parece ser sensible únicamente al rasgo delimitado del complemento meta u origen del predicado. En los apartados anteriores habíamos visto que con verbos transitivos el clítico podía ser realizado en la sintaxis cuando el argumento interno se comportaba como un tema incremental (i.e., estaba asociado a una estructura interna y a una delimitación sobre esa estructura). Con verbos de dirección inherente, por el contrario, el argumento que permite la delimitación del evento no está asociado a esa escala de medida, sino que presenta únicamente el rasgo de delimitación necesario para imponer un punto final sobre la escala gradual presente en la información idiosincrásica del ítem léxico. Esto significa que el rasgo sintáctico que realiza el clítico es únicamente el de delimitación; motivo por el cual, las construcciones con verbos de dirección inherente que realizan el *se aspectual* denotan eventos delimitados y sin duración (i.e., logros).

(18) a. Florentina (se) subió al auto durante unos minutos (y luego bajó).
b. Florentina (se) fue de su casa durante tres días (y luego regresó).

(19) a. Florentina (*se) subió la escalera durante diez minutos.

De este modo, el adjunto adverbial con 'durante' resulta gramatical sólo si se interpreta que el período de tiempo expresado por el adjunto no responde al tiempo en el cual se lleva a cabo el evento, sino al tiempo en el que el argumento permanece en un determinado estado resultante (*estar subido en* 18.a; *no estar en un lugar en* 18.b). Por el contrario, cuando el verbo de dirección inherente toma como complemento un SD tema incremental (19) la presencia del clítico resulta menos aceptable dado que el adjunto adverbial con 'durante' fuerza una lectura que enfatiza la duración de un evento que no ha sido completado[6].

Por otra parte, sostener que el clítico tiene acceso a la información idiosincrásica del ítem léxico (i.e., pueda leer esta trayectoria lexicalizada asociada a una escala de medida) nos permite explicar el comportamiento de este clítico que, lejos de ser regular y productivo, se realiza en la sintaxis según información idiosincrásica del ítem (e.g., el clítico se realiza, de acuerdo a la información semántica del predicado, o bien cuando se especifica un punto de origen o bien cuando se especifica uno de meta). De hecho, si nos detenemos sólo en dos predicados ('ir' y 'caer'), podremos ver que el clítico no actúa siempre del mismo modo.

(20) a. Juan *(se) fue de su casa (en cinco minutos/ *durante cinco minutos).
b. Juan (se) fue a Tucumán.

(21) a. (Se) cayó el libro de la mesada/ cayó un avión.
b. (*Se) cayó lluvia/ (*se) cayeron piedras por capital federal.

Como podemos ver en (20), el clítico es optativo cuando no hay un complemento de origen (20.b), pero no puede omitirse si la oración explicita este punto de origen (20.a). En (21), parece ocurrir un fenómeno similar, pero en el que interviene información únicamente enciclopédica. Cuando el punto de origen (21.a) de la construcción puede recuperarse (esté o no esté explicitado en la sintaxis), el clítico es optativo; sin embargo, cuando no se puede precisar un punto de origen (21.b), el clítico no puede adjuntarse a la predicación. La combinación del clítico aspectual con el predicado 'caer' es uno de los casos más paradigmáticos de la estrecha relación que este clítico tiene con la idiosincrasia del predicado y con la información enciclopédica de la construcción, en la medida en que la agramaticalidad de (21.b) se explica mediante conocimiento enciclopédico.

6. Tal como ha sido analizado en numerosos trabajos sobre delimitación, los adjuntos adverbiales con 'durante' son posibles con eventos delimitados por un tema incremental siempre que la interpretación suponga que el evento no fue concluido (i.e., se enfoca el período de tiempo en el cual tiene lugar ese evento), motivo por el cual el clítico aspectual (cuyo valor es necesariamente delimitado) no puede ser adherido.

ISBN 978-987-4019-61-5

4. Conclusiones

En este trabajo hemos intentado una aproximación a las construcciones que realizan el *se aspectual*. Hemos visto que el clítico que se combina tanto con verbos transitivos como con verbos de dirección inherente tiene un valor aspectual en tanto se adhiere a predicados que teniendo la posibilidad de ser télicos o atélicos, toman un complemento que los delimita. Hemos estudiado de qué modo estas construcciones cuentan con esta doble posibilidad y hemos hecho hincapié en la importancia de la propiedad gradual asociada a un argumento o a un ítem léxico para la aparición del clítico. Por último, hemos demostrado que el clítico de las construcciones con verbos de dirección inherente se comporta de un modo distinto a aquel que se combina con verbos transitivos en tanto está asociado únicamente al rasgo de delimitación, dando como resultado eventos delimitados sin una estructura gradual.

Referencias bibliográficas

» De Miguel, E. (1999). "El aspecto léxico". En Bosque, I. & V. Demonte (dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. España: Espasa. 2978-3007.
» De Miguel, E. & M. Fernández Lagunilla. (2000). "El operador aspectual *Se*". *Revista Española de Lingüística,* 30, 1. 13-43.
» Demonte, V. (2011). "Los eventos de movimiento en español: *construcción* léxico-sintáctica y microparámetros preposicionales. En J. Cuartero, L. García Fernández & C. Sinner (eds.). *Estudios sobre perífrasis y aspecto*. Münich: Peniope.
» Di Tullio, A. (2010). "Telicidad o agentividad en el se *no* argumental". En A. Avellana (comp). *Actas del V encuentro de gramática generativa*. 1ª ed. Neuquén: Educo. 241-256.
» Dowty, D. (1991). "Thematic proto-roles and argument selection". *Language 67*, No. 3. 547-619.
» Hay, J., C. Kennedy & B. Levin. (1999). "Scalar Structure Underlies Telicity in 'Degree Achievements'". En T. Mathews y D. Strolovitch (eds.). (1999). *SALT IX*. Ithaca: CLC Publications. 127–144.
» Kennedy, C. & L. Mc Nally. (1999). "From event structure to scale structure: degree modification in deverbal adjectives". En T. Mathews & D. Strolovitch (eds.). (1999). *SALT IX*. Ithaca:CLC Publications. 163- 180.
» Morimoto, Y. (2001). *Los verbos de movimiento*. Madrid: Visor Libros.
» Nishida, C. (1994). "The Spanish reflexive clitic *se* as an aspectual class marker". *Linguistics*, 32. 425-458.
» Pérez Jiménez, I. & N. Moreno Quibén. (2003). "Argumentos a favor de la centralidad de las nociones aspectuales en la interficie léxico-sintaxis: la correlación telicidad inacusatividad en español". Ponencia presentada en el *VI Congreso Internacional de Lingüística Hispánica*: Univerisidad de Leipzig.
» Sanz, M. & I. Laka. (2002). "Oraciones transitivas con *se*: el modo de acción en la sintaxis". En C. Sanchez Lopez (ed.). *Las construcciones con se*. Madrid: Visor Libros. 309-338.
» Tenny, C. (1994). *Aspectual roles and the syntax-semantics interface*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
» Tenny, C. (1995). "How motion verbs are special". *Pragmatics & Cognition*. 3. 31-74.
» Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
» Vendler, Z. (1967). "Verbs and Times". En *Linguistics in Philosophy*. New York: Cornell University Press.
» Verkuyl, H. (1993). *A theory of aspectuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
» Zubizarreta, M. y L. Oh (2007). *On the Syntactic Composition of Manner and Motion*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.

ISBN 978-987-4019-61-5

TAREA DE MUCHOS: CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA IMAGEN DE LOS CANDIDATOS PRESIDENCIALES EN TWITTER

VENTURA, Aniela / Universidad de Buenos Aires

Área: Análisis del Discurso

» *Palabras clave: Ttwitter, discurso político, multiplicidad autoral*

Resumen

El uso de Twitter con fines políticos impone transformaciones en las formas de hacer política, no sólo potenciando la llegada casi inmediata del candidato a su audiencia, sino también replanteando las formas en que establece su vínculo con el electorado.

El proceso de mediatización supone un complejo entramado semiótico que transforma y resignifica estos discursos (Fairclough 2003). Los aspectos mencionados condicionan, a la vez, el uso de recursos lingüísticos y multimodales que articulan estrategias discursivas (Menéndez 2000, 2005) particulares de estas prácticas.

La presente ponencia es parte del proyecto UBACyT "Multimodalidad y estrategias discursivas: el caso de las redes sociales (Facebook y Twitter)". En ella, se analizará, desde del marco teórico-metodológico del análisis crítico del discurso (Fairclough 1993, 2003), la multiplicidad autoral que constituye a los mensajes de Twitter de los candidatos presidenciales de los tres partidos que obtuvieron mayoría de votos en las últimas elecciones argentinas y de sus co-partidarios más representativos. Para ello, se estudiará un corpus conformado por determinadas series temáticas de *tweets* que dichos candidatos han publicado durante la campaña electoral, en las que se observan, explícita o implícitamente, cambios en la autoría de los mensajes.

Pretendemos demostrar que esta red social complejiza la enunciación de los discursos, ya que pone en evidencia la multiplicidad de roles y voces que configuran la voz del candidato y condiciona, así, la construcción de su imagen.

1. Introducción

La profesionalización de las campañas electorales (Crespo 2003) es un fenómeno íntimamente ligado a la política actual. Una de sus consecuencias directas es la no coincidencia entre el autor (Goffman 1981) del discurso político y quien lo pronuncia. Correlativamente, la mediatización del discurso político en las redes sociales ha dado lugar al surgimiento de una nueva figura en el campo del denominado "marketing político": la del *Community Manager*. Es decir, el grupo de profesionales especializados en el manejo y difusión de una marca o figura pública en las redes sociales.

Este fenómeno ha adquirido especial resonancia en la construcción del discurso político en Twitter, dando lugar a una enunciación compleja que, en muchos casos, evidencia la multiplicidad autoral (Goffman 1981) que configura la voz del candidato y condiciona, así, la construcción de su imagen. En la mayoría de los casos, esta red social se configura como un espacio en el cual el candidato establece, personalmente, un contacto con parte del electorado. Por esta razón, el reconocimiento de que no es el político quien escribe los mensajes, puede generar incongruencias en la construcción de su imagen discursiva.

La presente ponencia es parte del proyecto UBACyT "Multimodalidad y estrategias discursivas: el caso de las redes sociales (Facebook y Twitter)". En ella, se analizará, desde del marco teórico-metodológico

ISBN 978-987-4019-61-5

del análisis crítico del discurso (Fairclough 1993, 2003), la multiplicidad autoral que constituye los mensajes de Twitter de los candidatos presidenciales de los tres partidos que obtuvieron mayoría de votos en las últimas elecciones argentinas, de sus co-partidarios más representativos y del jefe de gobierno de la CABA. Para ello, se estudiará un corpus conformado por determinadas series temáticas de *tweets* que dichos candidatos han publicado durante la campaña electoral, en las que se observa el despliegue de distintas estrategias discursivas ante el fenómeno de la multiplicidad autoral.

2. Marco teórico

A fin de analizar la complejidad que presupone el proceso de enunciación del discurso político en Twitter, retomaremos una serie de conceptos de Goffman (1981). Este autor reconoce que, en múltiples situaciones discursivas, quien produce un discurso no se corresponde con aquel cuyas ideas se representan en el mismo ni con quien lo pronuncia o reproduce. Consecuentemente, acuña el término de "autor" para referirse a quien escribe el discurso; el de "director" para aludir a aquel cuya posición es reflejada en el texto; y el de "animador" para señalar a quien lo reproduce. De todas maneras, este investigador destaca que, en cualquier caso, la postura representada en un texto siempre es la de una determinada persona –aunque ella no sea la autora del mismo- y eso es lo más relevante discursivamente.

3. Corpus y metodología

A los fines de la presente investigación, hemos trabajado con series discursivas seleccionadas de un corpus general conformado por todos los mensajes publicados, entre el 25 de junio y el 3 de noviembre de 2011, en las cuentas oficiales de los candidatos a presidente y vicepresidente de los tres partidos que han obtenido mayor cantidad de votos en las elecciones presidenciales argentinas 2011. El recorte temporal para la recolección del corpus da cuenta del período que se extiende entre la presentación, por parte de los partidos, de las listas de precandidatos para las elecciones primarias y la publicación, por parte de la Cámara Nacional Electoral, de los resultados del escrutinio definitivo[1].

Se realizó un relevamiento de la totalidad del corpus a fin de extraer aquellas series discursivas en las cuales se explicitara un cambio en la autoría de los mensajes. Este fenómeno sólo se encontró en una de las cinco cuentas de Twitter abordadas inicialmente. Estas series fueron apartadas a fin de analizar las estrategias discursivas (Menéndez 2000, 2005) desplegadas en las mismas y estudiar –en contraste con las restantes series de la misma cuenta- las variaciones en los tópicos y estilos (Fairclough 2003) que evidenciasen, discursivamente, dicho cambio de autoría.

Los corpora que no presentan ningún cambio de autoría explícito han sido estudiados a fin de dar cuenta de las estrategias discursivas mediante las cuales se adjudica la autoría a una única persona y analizar sus consecuencias en la configuración discursiva de la identidad de los candidatos.

Adicionalmente, se recolectó un corpus subsidiario conformado por los mensajes publicados, durante el mismo período considerado para el corpus central, por el jefe de gobierno de la CABA, Mauricio Macri. Esto se debe a que en la cuenta de Twitter de dicho candidato se ha podido observar el uso de estrategias particulares para referir al fenómeno de la multiplicidad autoral, que no se encuentran en los mensajes de ninguno de los candidatos presidenciales, y que consideramos relevantes para esta investigación.

4. Análisis

En la propia naturaleza de Twitter, reside una dualidad que da lugar al fenómeno de lo que hemos denominado "multiplicidad autoral" y que, a su vez, permite ocultarla y simular que es el propio candidato quien escribe sus *tweets*.

1. Si bien la cámara electoral fijó como período oficial de campaña el comprendido entre el 18 de septiembre y el 21 de octubre de 2011, consideramos que, desde el momento en que los partidos presentaron las listas de precandidatos para las elecciones primarias, comenzaron su trabajo de campaña y que el mismo puede rastrearse hasta algunos días después del sufragio general.

ISBN 978-987-4019-61-5

Por una parte, el anonimato propio de las comunicaciones mediadas por computadora, entendido -en este caso- como la imposibilidad de asignar un cuerpo que identifique a la persona, es un fuerte condicionante contextual de la interacción (Noblia 2012: 36). En trabajos anteriores (Ventura 2011), hemos observado que, en Twitter, "el cuerpo político significante" que requiere todo discurso político mediatizado (Verón 1996) se repone, mediante modos semióticos no verbales como las fotografías que configuran la página de inicio de las cuentas de los candidatos o aquellas imágenes y videos que se publican junto con sus mensajes. Sin embargo, no se trata del cuerpo en toda su potencialidad enunciativa. A diferencia de lo que sucede en el discurso o en el debate político televisado en el que -sea o no el autor de las palabras que pronuncia- el candidato concentra en sí las figuras del director y el animador del discurso; en Twitter, se desconoce quién está realmente detrás del teclado, quién escribe desde la cuenta oficial de cada candidato y bajo su nombre de usuario que es el que le otorga identidad (Noblia 2012) en esta red social. El anonimato que aseguran las comunicaciones mediadas por computadora otorga la posibilidad de dividir las figuras de director, autor y animador (Goffman 1981.) en el proceso de enunciación, creando la idea de que todas ellas están unificadas en la del candidato.

Esta idea es, a su vez, abonada por otra característica propia de esta red social. Su velocidad de actualización y la posibilidad de gestionarla desde cualquier dispositivo móvil hacen verosímil que los propios candidatos puedan escribir mensajes como:

(1) "@RICALFONSIN: Estamos en La Boca con @javiergfraga y nuestros equipos técnicos presentando las Propuestas para #MedioAmbiente" (15-9-2011).

Es decir que el hecho de que sea posible *twittear* en todo momento y lugar hace creíble que un candidato pueda estar realizando cualquier actividad de campaña y, simultáneamente, comunicándose mediante la red social.

Una de las hipótesis iniciales de la investigación general que enmarca a este proyecto es que, mediante la representación discursiva de Twitter como un espacio simétrico, se construye la imagen de los candidatos como individuos cercanos al electorado, con los que se puede conversar "cara a cara" y establecer una relación uno a uno. En todas las muestras estudiadas, los mensajes son escritos fundamentalmente en primera persona, bajo un nombre de usuario que identifica a los candidatos. Es decir, se asume que es el político quien le "habla" al público mediante la red social. Consideramos que esta posibilidad de establecer un contacto directo con el político es percibida positivamente por los votantes. Al respecto, resultan elocuentes las observaciones del especialista en comunicación política Orlando D'Adamo quien, al ser consultado por la apertura de la cuenta de Twitter de @CFKArgentina, manifestó:

> La gente tiene que sentir que la comunicación directa es real y que la que está del otro lado es la Presidenta. En cuanto percibe que [la cuenta de Twitter] está siendo manejada por otros se crea un efecto boomerang y la herramienta pierde efectividad: [los seguidores] pasan a sentir que se los está engañando (Bullrich 2010: 1).

Los candidatos despliegan distintas estrategias discursivas que les permiten abordar la cuestión de la escisión entre las figuras de autor, animador y director en sus cuentas de Twitter. En nuestro corpus, diferenciamos tres grandes posturas al respecto. En primer lugar, podremos observar las diversas estrategias mediante las que la mayoría de los candidatos buscan disimular dicha división. Por otra parte, analizaremos el caso de @mauriciomacri, quien explicita el cambio de autoría en sus mensajes. Y, finalmente, abordaremos el caso de @CFKArgentina quien no despliega estrategias para ocultar ni explicitar la multiplicidad autoral que presupone la publicación de mensajes en su cuenta de Twitter.

4.1 Disimular la multiplicidad autoral

En los casos de @RICALFONSIN, @HermesBinner, @BouduAmado y @javiergfraga, se observa un interés por acentuar la idea de que son los candidatos los únicos que manejan sus cuentas de Twitter. Las estrategias discursivas mediante las que esto se lleva a cabo son múltiples.

ISBN 978-987-4019-61-5

Las cuentas de los candidatos de "Unión para el desarrollo social" se actualizan frecuentemente. En ellas, se publican mensajes en los cuales el uso del proceso existencial "estar" conjugado en presente, junto a gerundios, construye la idea de que el candidato twittea mientras realiza otras actividades de campaña. Por ejemplo:

(2) "@RICALFONSIN: Estamos en Ceres con el Sen Michlig y el cand a Intendente Carlos Schurrer. 1500 vecinos en el acto http://yfrog.com/ki8p2hqj" (17 de julio de 2011)

(3) "@javiergfraga: Estoy reunido con mujeres de la UCR e independientes dialogando acerca de las propuestas de la UNION para la Igualdad." (10 de agosto de 2011).

Además, en el caso de Alfonsín, se busca mostrar que la comunicación en las redes sociales depende de los tiempos del candidato, mediante mensajes como el publicado el 30 de octubre:

(4) "@RICALFONSIN: Queridas amigas y amigos: terminada la campaña cuento con más tiempo para comunicarme con ustedes, razón por (cont) http://tl.gd/dtkfbb".

Sin embargo, se presentan ciertas incongruencias que permitirían poner en duda que el candidato sea, realmente, el autor de sus *tweets*. Tal es el caso de un mensaje publicado el 6 de septiembre de 2011 en el que el candidato manifiesta: "Estamos presentando el #PlanFerroviario nacional en la Estación Villa del Parque http://yfrog.com/h429259026j" y adjunta una fotografía de sí mismo pronunciando un discurso público. En este caso, la presentación del cuerpo del político (Verón 1996) involucrado en una actividad pública, le quita verosimilitud al hecho de que, en ese mismo instante, el político pueda estar actualizando su Twitter, como lo sugiere el uso del proceso verbal de presente combinado con participio.

@HermesBiner, en cambio, utiliza procesos materiales o de comportamiento conjugados en pretérito o futuro. Es decir que el candidato cuenta lo que ha hecho o lo que hará. Por otra parte, presenta mensajes tales como:

(5) "@HermesBiner: Aprovecho los momentos libres de viaje para transmitir mis ideas y refexiones a twitteros. Las preguntas y propuestas son bienvenidas" (31-7-2011)

Los mismos dan cuenta del vínculo entre los tiempos del candidato y la actualización de su cuenta. Estas estrategias discursivas se acentúan mediante las declaraciones que el candidato hace, fuera de Twitter, a la prensa. En un reportaje otorgado a la revista *Noticias*, por ejemplo, admite que los "errores" cometidos en sus publicaciones en esta red social se deben a su "falta de gobernabilidad sobre Twitter" (Torres López 2013). Esto demostraría la ausencia de un *communiy manager* y contribuiría a la idea de que la autoría de los mensajes sea fácilmente adjudicable al candidato.

El caso de @BouduAmado presenta estrategias similares a las anteriormente desarrolladas que le permiten construirse discursivamente como el único autor de sus *tweets*. En su cuenta, al igual que en la de Binner, se vincula constantemente la "agenda" del candidato con su participación en Twitter. Por ejemplo:

(6) "Ahora, sigo que el día no terminó... pero les mando un abrazo enorme: leer sus menciones es un aprendizaje todos los días. Gracias a todos" (8 de julio de 2011).

Además, este candidato refuerza su imagen de político cercano al electorado mediante tres estrategias: responder frecuentemente los *tweets* de sus seguidores; *retwittearlos*, dándoles así mayor visibilidad en la red social; y hacerlos partícipes de sus actividades externas al mundo cibernético. Tal fue el caso de los mensajes publicados antes y después de su participación en el programa televisivo "678":

(7) "Ahora en unos minutos en 678! Si quieren pueden irme diciendo como viene que los leo en los cortes!" (3 de agosto de 2011)

ISBN 978-987-4019-61-5

(8) "Gracias a los que siguieron ayer mi participación en 678 y me fueron contando lo que les parecía! Me ayudan a explicar mejor!" (4 de agosto de 2011).

Es decir, que @BouduAmado no sólo se construye discursivamente como el autor de sus *tweets*, sino como un asiduo lector de los de sus seguidores. Sin embargo, determinados medios de prensa han buscado desacreditar dicha imagen haciendo pública la identidad de un especialista en comunicación web que sería el autor y animador de los *tweets* publicados en nombre de este candidato (*Noticias*, 11 de julio de 2012). Esta estrategia política de la prensa opositora, así como los recursos –que se analizarán a continuación- utilizados por otros candidatos para buscar transparencia en lo referente a la autoría de sus mensajes; abonan a la idea anteriormente planteada de que, desde el marketing político, se sostiene que el electorado valora que sea el propio candidato quien gestione su cuenta de Twitter y que, en caso contrario, prefiere estar al tanto de ello.

4.2 Explicitar la multiplicidad autoral mediante la figura del "administrador"

El caso de @mauriciomacri resulta distintivo por la utilización de una estrategia discursiva particular. Cada vez que se encuentra involucrado públicamente en una actividad en la que se presupone que le será imposible twitear (como en un programa televisivo o en un acto masivo), el candidato delega su cuenta a una figura que denomina "administrador". Esta explicitación del cambio de animador se realiza mediante dos recursos. En la mayoría de los casos, publica un mensaje del estilo:

(9) "Como siempre durante la entrevista, una persona de mi equipo hará los tweets firmando con ^A (administrador)" (4 de agosto de 2011).

Por otra parte, se utiliza la marca de enunciación "^A" frente a cada mensaje emitido por el administrador, facilitando, así, la identificación del animador del *tweet*.

Las secuencias discursivas marcadas por la presencia del administrador significan el 25% del total del corpus analizado de este candidato. En ellas, los mensajes se limitan a ser reproducciones de fragmentos de los discursos pronunciados públicamente por el político. En estos casos, se observa, además, un uso de comillas convencional para señalar el comienzo y fin de cita. Es decir que el rol del administrador es, únicamente, el de citar las palabras del candidato.

La combinación de estos recursos configura una estrategia discursiva que tiene como finalidad lograr credibilidad en lo que respecta al manejo personal de las redes sociales y el consecuente contacto personal con el electorado por parte del candidato. Como ya hemos planteado, el anonimato que otorgan las comunicaciones mediadas por computadora impide saber quién es realmente el autor y animador de los mensajes. Sin embargo, el hecho de que el candidato comunique la intervención del administrador en su cuenta, presupone su participación personal en la misma durante los períodos restantes y subsana incongruencias tales como las observadas anteriormente en la cuenta de @RICALFONSIN. Por otra parte, la figura del administrador permite mantener constantemente actualizada la cuenta -aun en esos momentos en que resultaría inverosímil que el candidato lo estuviera haciendo- y utilizar a Twitter como un canal adicional de reproducción del discurso difundido por los medios masivos.

En la cuenta de este candidato se observa, además, el fenómeno de la espectacularización de la vida privada (Sibila 2008) que Landi (1992) reconoce como una característica del discurso político mediático. Macri publica en Twitter varios mensajes y fotografías vinculados al nacimiento de su hija y su vínculo con ella. Esto produce un acercamiento al electorado desde lo personal y lo afectivo, y una mayor certeza de que es el propio candidato quien está detrás del teclado.

4.3 Permitir que se evidencie la multiplicidad autoral sin ocultarla ni explicitarla

La tercer postura observada ante el fenómeno de la multiplicidad autoral en Twitter es la adoptada por @CFKArgentina. En esta cuenta, se presenta un caso particular. El 13 de julio de 2011, se publica la siguiente serie discursiva:

ISBN 978-987-4019-61-5

(10)"Hola. No escribía desde el 26 de octubre, en El Calafate. Él, desde el sillón, miraba TV y me decía ¡Otra vez con eso!"

(11)"Eso, es esto, que me encanta. Él era un gladiador (Maradona dixit). Lo suyo era cuerpo a cuerpo. Diego, un sabio"

(12)"Este, lo haría feliz. Máximo, nuestro hijo, va a ser papá ¡Voy a tener un nieto! ¡CFK abuela! Dios te quita…, Dios te da"

(13)"Gracias a los colaboradores y amigos q mantuvieron el vínculo subiendo discursos, videos y el resto d la actividad. Gracias, muchas gracias!"

Resulta significativo que, durante más de ocho meses, se han publicado numerosos *tweets* en primera persona en nombre de la candidata sin aclarar -como se ha observado en el caso de @mauriciomacri- que los mismos estaban a cargo de un administrador. Lo mismo sucederá luego de esta intervención: no se explicita cuándo deja de twittear Cristina Fernández y vuelve a ocuparse de su cuenta otra persona o si se alternan mensajes de distintos autores.

Sin embargo, a partir del 13 de julio y durante aproximadamente dos semanas, se producen cambios en el estilo (Fairclough 2003) de los enunciados. Se pasa de una predominancia de procesos materiales y de comportamiento (Halliday 1985), a la preponderancia de procesos mentales afectivos y cognitivos. Esto genera un cambio en la imagen de la directora (Goffman 1981) quien pasa de presentarse como un sujeto de acción que genera cambios en el entorno (*inauguramos, visité, me reuní*) a mostrarse como alguien que se concentra en la manifestación de sus opiniones y sentimientos.

Por otra parte, comienzan a aparecer, en el discurso, marcas de estilo como: "my god!", "obvio", "sorry" u "onda total" que reflejan, en el nivel del enunciado, el cambio de autoría.

Se observa, además, un fenómeno similar al estudiado en el caso de @mauriciomacri. Durante el período en el que se sostiene que es la propia candidata la autora de sus *tweets*, se presentan varias cláusulas en las que se da información sobre su vida privada: su familia, la ausencia de su marido, sus mascotas y sus amigos.

El hecho de que, en esta cuenta, los cambios de autoría tengan lugar sin ser explicitados y que se marquen, fundamentalmente, por cambios de estilo y la aparición de tópicos inusuales en las restantes series discursivas; naturaliza el fenómeno de la multiplicidad autoral que presupone la construcción del discurso político en Twitter, sin intentar ocultarlo ni explicitarlo.

5. Conclusiones

En el transcurso de las últimas décadas, la mediatización del discurso político (Verón 1986, 1987, 2002; Landi 1992; Sarlo 1991, 1997; Mangone & Warley 1994; Sartori 1998; Mouchon 2002; Wolton 2007; Bolívar 2011 y Berlin 2011) ha implicado una profesionalización en torno a la construcción de los mensajes y la imagen pública de los candidatos. Sin embargo, mientras los canales de difusión fueron la radio y la tv, el político fue el vocero de los discursos producidos por los especialistas de su equipo, concentrando, en su figura, al director y el animador de sus discursos.

La intervención de Twitter y otras redes sociales en el campo de la enunciación política ha dado lugar a un nuevo fenómeno en lo referente a la autoría, dirección y animación de los discursos. El anonimato que otorgan las comunicaciones mediadas por computadora habilita a que colaboradores especializados sean los autores y animadores de los mensajes de los candidatos. De este modo, estos últimos pasan a ser únicamente los directores del discurso y sus "cuerpos políticos significantes" (Verón 1996) se reducen a las fotografías y videos publicados en distintos espacios de esta red social.

Consecuentemente, según se ha buscado demostrar en la presente investigación, en esta red social se despliegan múltiples estrategias discursivas para crear la ilusión de que es el político quien escribe sus propios *tweets*. Esto complejiza la enunciación política evidenciando, en muchos casos, la complejidad de voces que configura la voz del candidato.

ISBN 978-987-4019-61-5

Referencias bibliograficas

- Bullrich, L. (2010). “Cristina Kirchner en Twitter: beneficios, límites y riesgos” en: *La nación.com.* 6 de septiembre de 2010. Disponible en línea en: http://www.lanacion.com.ar/1301892-cristina-kirchner-en-twitter-benefic
- Crespo, I (ed.). (2003). *Partidos, medios de comunicación y electores. Los efectos de la campaña electoral 2000 en España.* Buenos Aires: Planeta.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change.* Cambridge-Oxford: Polity press, Black well Publishers.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres: Routledge.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk.* Oxford: Blackwell.
- Halliday, M. A. K. 1970 “Estructura y función del lenguaje” en: Lyons, J (Ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística.* Madrid: Alianza. 1975.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Landi, O. (1992). “Videopolítica y Cultura”. *Diálogos N°33*. Lima: Felafacs.
- Menéndez, S. (2000). “Estrategias discursivas: principios metodológicos para el análisis pragmático del discurso” en J.J de Bustos. y P. Chareadeau (eds.). *Lengua, discurso, texto (I simposio Internacional de Análisis del discurso)*. Madrid: Visor. 926 – 945.
- Menéndez, S. (2005). “¿Qué es una estrategia discursiva?”. En S. Santos y J. Panesi (comp.). *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Noblia, V. (2012).. *La relación interpersonal en el chat. Procesos de construcción y negociación de la identidad.* Tesis de doctorado. Buenos Aires: Opfyl.
- Sibila, P. (2008). *La intimidad como espectáculo* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Noticias. (2012). “Quién es el tuitero de Boudu y Alicia K”. *Noticias*. 11 de julio de 2012. Disponible en línea en: http://noticias.perfil.com/2012-07-11-8041-quien-es-el-tuitero-de-boudou-y-alicia-k/
- Torres López, J. (2013). “Binner: ‘en Twitter me falta gobernabilidad`”. *Noticias.* 31 de enero de 2013. Disponible en línea en: http://noticias.perfil.com/2013-01-31-21399-binner-en-twitter-me-falta-gobernabilidad/.

ISBN 978-987-4019-61-5

LA CIUDAD COMO TEXTO. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LA LENGUA EN EL ESPACIO URBANO A PARTIR DEL EJEMPLO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

WÜRTHVILLACLARA, Melanie / Universidad de Berna

Área: Análisis del Discurso, Sociolingüística

» *Palabras clave: percepción, representación, geografía urbana, Buenos Aires*

Resumen

La ciudad en tanto espacio amplio, heterogéneo y densificado ocupa un lugar particular en el estudio de fenómenos sociales. La tensión entre procesos intrínsecos, marcados por la transformación histórica de la ciudad, y los flujos globales que provocan fragmentación segregación del espacio urbano crea una compleja dinámica multidimensional que no solo se manifiesta en el aspecto físico, sino también en el imaginario colectivo del espacio urbano. Desde esta perspectiva del espacio-ciudad, entendido como construcción social (en el sentido de la «producción del espacio social» de Lefèbvre 1974), percibido, concebido y vivido por quienes habitan en él, sus experiencias compartidas y sus objetivos comunes (Johnstone 2004: 69), la lengua adquiere un papel fundamental como medio de expresión y reflejo de las identidades urbanas. La ciudad se convierte en texto, en semiótica espacial. Las variedades en el uso de la lengua se convierten en símbolos espaciales, valorados e interpretados por los hablantes a base de un proceso perceptivo-selectivo y de sus representaciones extralingüísticas. Sirven, consciente o inconscientemente, para posicionarse dentro de la jerarquía urbana y provocan actitudes lingüísticas positivas o negativas. Por lo tanto, como ya lo hizo constar Labov (1972) en los años setenta, los habitantes de los grandes metrópolis se definen mucho más por sus actitudes y perjuicios lingüísticos marcados y persistentes que por las variedades que objetivamente hablan. Por eso, la perspectiva subjetiva de los hablantes, es decir, su percepción del espacio y de las diferencias en el uso de la lengua se considera cada vez más importante. El objetivo aquí es presentar algunas consideraciones teóricas y metodológicas para el análisis de la percepción lingüística en el espacio urbano desde un enfoque interdisciplinario, poniendo en discusión conceptos de la Sociolingüística y de la Geografía Humana. Para ello, nos sirve como modelo el Área Metropolitana de Buenos Aires, ejemplo paradigmático de las transformaciones urbanas en las grandes ciudades latinoamericanas.

> *[…] une ville n'est pas seulement un ensemble de perceptions et de sensations. C'est aussi le produit structuré d'un ensemble d'images, de repères, de croyances et d'attitudes qui constituent le véritable système avec lequel l'individu qu'on appelle "usager" pense, aime (ou n'aime pas), et utilise l'espace dit "urbain" (Abric / Morin 1990: 14)*

1. Introducción

En tanto centros de atracción para grandes flujos migratorios y aterradoras estructuras de asentamiento, las ciudades y megalópolis modernas determinan cada vez más nuestra vida y nuestra

ISBN 978-987-4019-61-5

comunicación. Hoy en día, más de la mitad de la población mundial vive en ciudades (Mac Giolla Chríost 2007: 1), y estos núcleos urbanos alcanzan proporciones inmensas e incontrolables. Procesos múltiples de globalización convierten las ciudades en puntos estratégicos de redes políticas, económicas y culturales que –fomentadas por las nuevas tecnologías de información masivas– trascienden las fronteras del Estado nacional (Sassen 2001). Sin embargo, la inclusión en los flujos globales es solo parcial y reducida a determinados sectores urbanos, de ahí que la ciudad moderna destaque cada vez más por su carácter heterogéneo o fragmentado. Estas dinámicas socioculturales se expresan no solo en la fisionomía de la ciudad, sino también en el imaginario colectivo y en el discurso acerca de ella. La lengua refleja los desarrollos complejos en el espacio urbano y, además, desempeña una función activa en su construcción y representación. La ciudad, además, es un centro de innovación, no sólo en el sentido económico y tecnológico, sino también en lo que se refiere a la cultura y la lengua. Nuevos estilos de vida y variedades lingüísticas surgen y se desarrollan sobre todo en el contexto urbano y marcan la cultura y la identidad de sus habitantes. El espacio urbano es pues el escenario de los procesos socioculturales que marcan el siglo XXI (Sassen 2006: 476) y que se reflejan particularmente en la lengua y su variación; «language is central to understanding how the city works» (Mac Giolla Chríost 2007: 2). Analizar la ciudad postmoderna significa pues comprenderla a través de su trasfondo histórico, económico y cultural y obliga a observarla con un enfoque amplio y a aplicar una metodología compleja y multifacética.

El objetivo de estas páginas es, entonces, enfocar el espacio urbano como constructo social desde una perspectiva interdisciplinaria, partiendo de algunos conceptos teóricos de la Geografía Urbana y de la Sociología para ver, en un segundo paso, el aporte que pueden brindar para el estudio sociolingüístico del funcionamiento de la lengua en la ciudad. Para ello, nos sirve de modelo el Área Metropolitana de Buenos Aires, ciudad altamente urbanizada que, como es sabido, destaca por la identificación socio-geográfica (Keeling 1996: 211) y la conciencia lingüística de sus habitantes (Kubarth 1986).

Este trabajo se sitúa en el marco de un proyecto de doctorado titulado *La ciudad como constructo geosocial. Percepción, representación y actitud frente a las variedades lingüísticas de la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Los ejemplos mencionados datan de un primer trabajo de campo *in situ* en 2008, durante el cual se hicieron entrevistas sociolingüísticas con 54 habitantes de Buenos Aires, dentro de una franja etaria entre 18 y 30 años, provenientes de diferentes barrios de la ciudad o del primer cordón del conurbano. La entrevista consistía en cuestiones sobre el barrio y la transformación urbana de Buenos Aires, así como en preguntas acerca de las diferencias en el uso del habla según zonas en la ciudad.

2. La construcción del espacio urbano – Henri Lefebvre

Como consecuencia de la urbanización progresiva, de la concentración de los flujos globales en los grandes núcleos metropolitanos y, por ende, de la trascendencia de la ciudad para los procesos económicos y socioculturales de hoy en día, el espacio urbano, lugar de encuentro de grupos de distintos orígenes sociales y culturales que crean una población sumamente heterogénea, ocupa un lugar importante en todas las disciplinas de las Ciencias Sociales. Mientras que en la primera mitad del siglo pasado, la ciudad aún se concebía como entidad socio-económica con una estructura clara y geográficamente delimitada[1], con los procesos de urbanización y la expansión de la ciudad no solo como espacio físico, sino también del urbanismo como modo de vida en la segunda mitad del siglo, esta definición de lo urbano se pone en tela de juicio y resulta en una crisis categórica respecto del término *ciudad*, así como también respecto de un espacio que perdía paulatinamente en calidad de vida (Macher 2007: 35). La ciudad, como tal, es decir, como entidad física delimitada, pierde importancia, y el enfoque de estudio se traslada del objeto, de la ciudad como unidad geográfica, a lo urbano, al proceso de la urbanización global que borra las fronteras de la ciudad tradicional (Macher 2007: 33). Frente a esta polémica, Henri Lefebvre, en 1974, en su obra *La production de l'espace*, precursora para la investigación urbana

1. Cf. los modelos de la Escuela de Chicago de Park y Burgess (1921)

ISBN 978-987-4019-61-5

hacia finales del siglo xx, pregunta: «*Comment penser la Ville […] sans concevoir clairement l'espace qu'elle occupe, qu'elle s'approprie?*» (Lefebvre 1974: IV, citado por Macher 2007: 35). ¿Cómo podemos pensar entonces la ciudad, la problemática social y funcional que incluye la política urbana que la segrega sino a través del espacio que ocupa y que permite vincular las distintas dimensiones de lo urbano? (Macher 2007: 35). De esta manera, el sociólogo francés propone la categoría del espacio como base para la reflexión sobre la ciudad y la urbanización. De acuerdo con sus planteamientos, hay que analizar el espacio como producto social y como resultado de los aspectos materiales y simbólicos de la producción del espacio por los que viven en él (Schmid 2010: 204), siempre en un contexto global, teniendo en cuenta los impactos de la globalidad en la vida diaria (Noller 1999: 108). Desarrollando y ampliando la idea de la separación dual del espacio en una realidad material y una realidad mental, Lefebvre busca comprenderlo como producto de un proceso social, resultado de la combinación de estas dos componentes. Además, lo particular de la teoría de Lefebvre –y lo que también ofrece un aporte significativo para el estudio de la lengua, como veremos más adelante– es que no se conforma con esta dicotomía entre el espacio físico y el espacio mental, sino que propone una triplicidad del espacio, distinguiendo tres dimensiones dialécticamente vinculadas (Noller 1999: 51; Schmid 2010: 192): El primer nivel es la producción material, la práctica espacial, lo que Lefebvre llama «el espacio percibido» (*espace perçu*) (Schmid 2010: 209). La práctica espacial abarca procesos de producción y reproducción, lugares específicos y elementos espaciales propios de cada forma social y produce, así, un espacio percibido. Se trata del aspecto material de la práctica social, marcado constantemente por los actores colectivos, sus objetos y realidades como expresión del uso del espacio (Schmid 2010: 209-210). Para que haya continuidad en esta práctica, se requiere de los miembros de la sociedad cierta competencia o *performance* espacial: todos saben a qué se refiere uno cuando habla de determinados lugares –una calle, una plaza, un mercado, un centro comercial, etc. En la vida urbana concreta, la práctica espacial establece una estrecha relación entre la realidad diaria (el uso del tiempo) y la realidad urbana (los trayectos y redes que conectan los lugares de trabajo, de la vida privada y del tiempo libre) dentro del espacio percibido (Schmid 2010: 214).

El segundo nivel es la producción de saber, que origina una representación del espacio y constituye, por tanto, un espacio concebido (*espace conçu*) (Schmid 2010: 216). El espacio mentalmente comprendido se construye en la esfera del discurso, mediante representaciones que, aunque abstractas, entran en la práctica social y política, conservando e inculcando conocimientos e ideologías efectivos:

> *La théorie la plus résolument objectiviste doit intégrer la représentation que les agents se font du monde social et, plus précisément, la contribution qu'ils apportent à la construction de la vision du monde, et, par là, à la construction même de ce monde, à travers le travail de représentation (à tous sens du terme) qu'ils ne cessent d'accomplir pour imposer leur vision du monde ou la vision de leur propre position dans ce monde, de leur identité sociale (Bourdieu 2001, 300).*

En este sentido, la representación del espacio funciona como presuposición de la práctica social, aunque a la vez también puede ser inspirada por la misma. Como dice Lefebvre, no se puede ver un espacio sin al mismo tiempo concebirlo (Schmid 2010: 216-217).

En el tercer nivel se encuentra la producción de significado, que está relacionada con espacios de la representación y que produce un espacio vivido (*espace vécu*) (Schmid 2010: 207-208). Esta dimensión, el espacio de las representaciones, corresponde al espacio vivido a través de imágenes y símbolos que lo acompañan. Empleando simbólicamente los objetos del espacio físico, el espacio vivido solapa todo lo material. Es el espacio de los habitantes, de los que lo usan. Espacios vividos son espacios que representan sus valores, sus tradiciones, sus sueños y no en último término sus experiencias y vivencias colectivas (Schmid 2010: 222-223).

Un aspecto central del concepto tripartito de Lefebvre es la simultaneidad de los tres formantes: el espacio es percibido, concebido y vivido al mismo tiempo. Además, la producción del espacio social es individual; cada sociedad y cada forma de producción espacial con sus subvariantes producen un espacio, su propio espacio, espacio que Lefebvre también ve como texto, como semiótica espacial, el «escribir la ciudad» (Schmid 2010: 225).

ISBN 978-987-4019-61-5

3. Urbanidad en el siglo XXI – el ejemplo de la Ciudad de Buenos Aires

Ahora bien, en el marco de la modernización y la urbanización global desde las últimas décadas del siglo XX se han ido transformando el concepto de espacialidad y las relaciones espacio-temporales. Las nuevas tecnologías y la cultura global llevan a una desterritorialización de las relaciones sociales y a una reestructuración del espacio global, situación que obliga a los actores a reubicarse en un entorno alterado (Noller 1999: 141). En el contexto sociocultural complejo, diverso, heterogéneo y denso de las regiones metropolitanas, el espacio urbano no solo se adapta a las condiciones geográficas y se configura a través de conceptos urbanísticos y arquitectónicos, sino que la urbanidad se adquiere, se construye y se constituye mediante interacciones sociales y negociaciones de poder. De este modo, surgen nuevos espacios y nuevas jerarquías espaciales. Mientras que algunos sectores, «fragmentos urbanos integrados» (Scholz 2002, Heineberg 2006: 354-355) de estatus socioeconómico alto, caracterizados por estilos de vida modernos y cosmopolitas, se vinculan y se homogeneizan con la economía, la política y la cultura globales, actúan como puntos de atracción para grupos sociales privilegiados y producen movimientos de migración intraurbanos; grandes partes de la población, por otro lado, quedan excluidas de estos procesos, lo cual refuerza la heterogeneidad de la sociedad urbana y alimenta la tensión social (Scholz 2002, Heineberg 2006: 354-355). Al mismo tiempo, en cambio, en los sectores menos privilegiados se generan tendencias hacia la revaloración de la cultura local y la identificación con los barrios tradicionales como polo opuesto a la homogeneización global y con el objetivo de distanciarse de "lo otro" (Ciccolella 1999). Expresión de estos desarrollos es una segmentación cada vez más grande del espacio urbano.

La Región Metropolitana de Buenos Aires puede verse como ejemplo paradigmático de estas dinámicas. La ciudad se caracteriza por una fuerte fragmentación geográfica, socio-cultural y funcional. En búsqueda de nuevas formas de vida en un ambiente homogéneo, varios grupos sociales eligen vivir en barrios cerrados dentro de la ciudad o incluso se trasladan hacia urbanizaciones privadas en la periferia, zonas que quedan inaccesibles para quien no vive en ellas (Janoschka 2002: 294). Por lo tanto, el espacio público ya no constituye un lugar de encuentro, sino que se minimiza y hasta se tiende a evitar el contacto con otros sectores sociales. A diferencia de la idea de una identidad urbana basada en la interacción con "el otro", la identidad en un barrio cerrado se refuerza más por un estilo de vida compartido, por la definición de un "nosotros" que se distancia de todo lo que quede fuera de él. La ciudad como espacio público se percibe como un lugar confuso, caótico y violento (Arizaga 1999: 48).

4. La lengua en el espacio urbano

En esta redistribución socio-geográfica, la pertenencia a determinados grupos y la distinción de otros se hace cada vez más importante y repercute en la adaptación de los comportamientos de consumo y modos de vida. Y el uso del habla, que ha ido evolucionando paralelamente a los procesos socioculturales dentro de la ciudad, adquiere un significado fundamental. Los hablantes relacionan una cierta zona urbana con un estilo de vida y una forma de hablar como expresión de un determinado estatus social; es decir, las variedades en el uso de la lengua de la metrópolis actúan como parte y también en función de un posicionamiento social y espacial. De ahí que la percepción y la estilización de estas variedades constituyan un elemento importante en el discurso popular y mediático.

Auer (2007: 11) describe estos modos de vida como *style*, un «fenómeno holístico y multidimensional» que se manifiesta en todos los niveles de la práctica social. Desde esta concepción, *style* incluye tanto rasgos lingüísticos (*speech styles*, en el sentido de *ways of speaking* de Hymes: 1972, *styling* de Rampton: 1999, o *communicative styles* de Auer: 2007) como también rasgos no verbales como el lenguaje corporal o preferencias estéticas y crea, por tanto, organizaciones semióticas similares al concepto de *lifestyle* de Weber o de *habitus* de Bourdieu (Agha 2007: 147, Auer 2007: 12). Estos estilos se interpretan socialmente y sirven así para crear un contraste entre un "nosotros" y un "ellos". Es decir, cualquier estilo en todas sus facetas forma parte de un sistema de distinción, tanto social como espacial, en el que se opone a otros estilos o a otros significados sociales posibles (Irvine 2001: 22). Reconocer diferentes estilos presupone por eso conocimientos compartidos dentro de la comunidad –en nuestro caso la sociedad urbana bonaerense– y estos estilos se adaptan constantemente dependiendo del contexto histórico y social. La geografía del espacio urbano, su desarrollo y

ISBN 978-987-4019-61-5

transformación históricos, la movilidad, lugares de contacto social, conflictos, estigmatización o procesos de apropiación del espacio producen representaciones, que a su vez condicionan la percepción del "otro" sobre la base de su estilo (entre otros aspectos, su uso del habla).

Partiendo del concepto constructivista tripartito de la producción del espacio social de Henri Lefebvre aquí expuesto, dichos estilos de habla en tanto elementos de construcción de identidad también se clasifican en tres dimensiones: En primer lugar, en el nivel de la producción lingüística, según la teoría de *Acts of Identity* de Le Page y Tabouret-Keller (1985), la elección (consciente o inconsciente) de determinados rasgos siempre tiene como objetivo identificarse con un determinado grupo social y, como agrega Auer (2007: 6), distinguirse de otros. Por lo tanto, la variación lingüística corresponde a una práctica social (Eckert 2001: 43) que, junto con otros rasgos no verbales, es percibida por el colectivo como expresión de una apropiación espacial. La percepción, a su vez, es el proceso cognitivo a través del cual se realiza el reconocimiento del otro en la interacción, basado en un conjunto de rasgos semióticos distintivos, entre ellos los lingüísticos. Se trata pues de una actividad ligada a la actividad lingüística y un mecanismo necesariamente selectivo, lo cual implica que según los individuos, unos rasgos pueden ser más salientes que otros, que pasan desapercibidos (Caravedo 2009: 177, Preston 2011). Además, si bien la percepción es un fenómeno individual, también «puede ser convergente entre los hablantes de un espacio determinado, y, a la vez, divergente entre hablantes de diferentes espacios o grupos sociales» (Caravedo 2009: 178). Estas percepciones de carácter colectivo son las que dan lugar a representaciones mentales compartidas.

En el español de Buenos Aires, por ejemplo, la palatal rehilada, rasgo característico y muy documentado de la variedad, a lo largo del siglo xx, ha sufrido un proceso de ensordecimiento de [ʒ] hacia [ʃ], impulsado desde los centros urbanos (Donni de Mirande 1991: 60). Hoy en día, sin embargo, se observa una coexistencia de la variante sorda y la variante sonora, y ésta última se sigue escuchando de manera persistente y muy marcada en áreas específicas de la ciudad (Würth 2009: 70). El uso de una u otra variante implica entonces un posicionamiento geográfico dentro del espacio urbano y, debido a su importancia social (ingl. *salience*), es un rasgo percibido inmediatamente por los hablantes. En segundo lugar, la percepción de las variantes lingüísticas está directamente vinculada con las representaciones de los hablantes, es decir, con su saber extralingüístico: conocimientos culturales, sociales y geográficos independientes de la percepción concreta, que le permiten al hablante interpretar y contextualizar lo que escucha y lo que ve (Schmid 2010: 216, Auer 2007: 13, Krefeld & Pustka 2010: 11). Esto es fundamental para el uso del habla como elemento del estilo, ya que solo a través de la percepción y la interpretación social por otros hablantes puede un determinado rasgo lingüístico funcionar como marca de identificación o distanciamiento (Auer 2007: 6). Si bien la representación se forma independientemente de la actividad cognitiva perceptiva, la percepción, en cambio, nunca puede estar independientemente de la representación, porque la representación, es decir, los conocimientos tanto lingüísticos como extra-lingüísticos actúan como un filtro que se superpone al proceso de percepción. Al mismo tiempo, la percepción siempre nutre, condiciona y modifica nuevamente las representaciones sociales (véase el cuadro de Krefeld & Pustka *infra*).

Volviendo al ejemplo del español porteño, esto significa que los hablantes, sobre la base de sus representaciones, es decir, sus conocimientos culturales, sociales y geográficos respecto de la ciudad en la que viven, saben contextualizar la variante percibida en una zona urbana y construyen, de esta manera, un mapa mental de las variedades en el uso del habla en el espacio, una imagen que permite relacionar el uso de una determinada variante lingüística con una zona urbana y un estilo de vida. Y por último, en la dimensión del espacio vivido, en el nivel de la producción de significado, la lengua funciona como símbolo de una identidad sociocultural: el uso de una determinada variante, percibida y contextualizada por otros hablantes, adquiere un valor socio-indexical y posiciona a la persona que la usa dentro del espacio sociocultural urbano. La variante lingüística se convierte en símbolo espacial. En el proceso perceptivo selectivo y a base de las representaciones sociales, estas variantes se evalúan y se desarrollan actitudes positivas o negativas frente a ella. En términos amplios, la actitud hoy en día ya no se entiende únicamente como la respuesta frente a un estímulo lingüístico, sino como un proceso de construcción cognitivo, afectivo y comportamental en el que los elementos seleccionados por el oyente en el proceso de percepción están interrelacionados con sus representaciones mentales. Es decir, el hablante percibe y evalúa el estilo de otro hablante, y los rasgos que percibe como salientes son en buena parte resultado de sus experiencias anteriores, sus creencias sociales

ISBN 978-987-4019-61-5

registradas como parte de sus representaciones mentales. A partir de estos procesos construye el significado social (Coupland 2001a: 202).

Reflejando un sistema de distinción, no es raro que determinados elementos de una variedad lingüística se estilicen y se usen de manera metonímica para designar de manera generalizada a todo un grupo social o una cierta zona dentro del espacio urbano (Auer 2007: 6). El proceso de estilización reduce el sistema complejo del estilo a algunos rasgos (con más valor indexical) que adquieren un carácter emblemático. Se trata de una representación generalizada y exagerada de un grupo social basado en el conocimiento cultural y social compartido (Pümpel-Mader 2010: 35). Y los estereotipos sociales se reflejan a su vez en rasgos estereotípicos de lo que se consideran sus formas de hablar.

En el español porteño, por ejemplo, debido al hecho de que la variante sonora de la palatal rehilada aparezca exclusivamente en ciertos barrios de Buenos Aires, zonas de las que hay una imagen colectiva como lugar de residencia de sectores sociales privilegiados, se ha desarrollado en ciertos sectores una actitud lingüística desfavorable frente a este rasgo, como observamos en el siguiente ejemplo:

> (1) Y qué sé yo, Barrio Norte, vos vas para el lado del Alto Palermo y las pibas están todas pelos claritos y "tipo hablando así" (imita un tono nasal), y con la ropa viste de marca cara viste, estos jeans que cuestan 230 pesos, el más barato (JF, fem., 25, no univ., Floresta. En Würth 2009: 56)

Esta connotación social de los hablantes hacia un grupo determinado da lugar al empleo estereotipado de algunos elementos emblemáticos de la forma de hablar de este grupo, por lo cual los rasgos lingüísticos se convierten en símbolo, en indicador social apuntando a un cierto grupo y un respectivo estilo de vida.

Los estereotipos se adquieren a través de la familia, el ambiente social y el discurso cultural y mediático. Sirven para la organización cognitiva y para la constitución de un grupo, fomentan la adaptación, fortifican la identidad y están muy arraigados emocionalmente. Pero los estereotipos asimismo pueden expresar marginación y discriminación (Pümpel-Mader 2010: 36).

En Buenos Aires, los estereotipos como conjunto de rasgos emblemáticos –lugar geográfico, vestimenta, preferencias culturales, lenguaje corporal y uso del habla– están muy marcados y estrechamente relacionados con las transformaciones socioculturales en el espacio urbano. La siguiente cita es un ejemplo de un estereotipo lingüístico explícito respecto del uso de la variante sonora de la palatal rehilada en determinadas clases sociales:

> (2) Pero sí… están estos estereotipos que por algo existen también, entendés, tenés la gente super cheta que dice "tipo" y "como que" y "qué sé [ʒo]" y "[ʒo]", y tenés la gente de otros barrios, como que… (CB, fem., 23, univ., Recoleta. En Würth 2009: 61)

Los estereotipos se manifiestan en diferentes niveles, tanto en el discurso (particularmente metalingüístico) de los propios hablantes, en la imitación consciente de formas de hablar de otros grupos sociales, en construcciones populares multidimensionales[2] así como también en el discurso mediático, por ejemplo en programas cómicos de radio y televisión[3] (Rampton 1999: 423, Coupland 2001b).

5 Consideraciones metodológicas para el estudio de la lengua en la ciudad

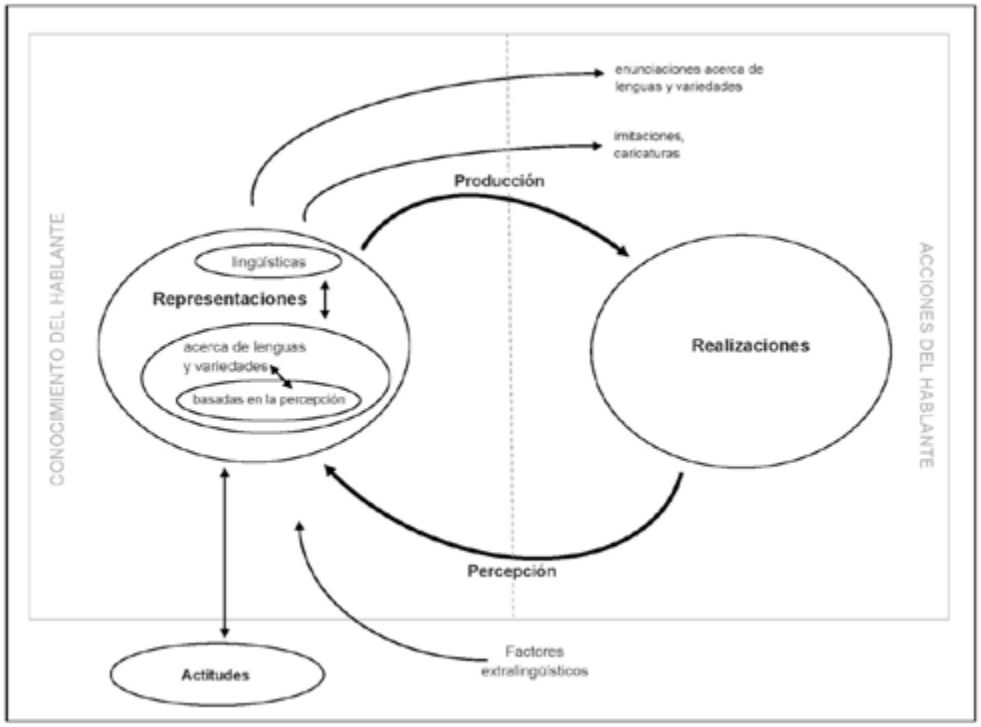
Ahora bien, hemos podido ver que la construcción del espacio social a través de la lengua es un proceso multidimensional que ocurre en todos los niveles lingüísticos. Sobre todo en los grandes

2. Véase, por ejemplo, la plataforma http://www.frikipedia.es para construcciones estereotipadas, así como el cheto, el negro, el villero, etc.
3. Véase, por ejemplo, los programas de Fernando Peña (http://enelborde.com/) o Peter Capusotto (http://www.youtube.com/watch?v=BRNbLH1NJXY)

ISBN 978-987-4019-61-5

espacios urbanos, la dimensión subjetiva, es decir, las representaciones sociales, la percepción y el desarrollo de actitudes y estereotipos lingüísticos desempeñan un rol fundamental para entender el funcionamiento de la lengua en relación con las transformaciones urbanas, y un análisis de las complejas dinámicas lingüísticas en la ciudad. Por eso mismo, requiere abarcar todos estos niveles y pide una metodología multidimensional y complementaria (Ploog 2009: 282).

Los romanistas alemanes Thomas Krefeld y Elissa Pustka destacan la importancia de una lingüística variacional perceptiva e ilustran la relación entre la producción lingüística y la componente subjetiva del hablante de la siguiente manera:



A diferencia de la producción lingüística, los procesos subjetivos y no tan fácilmente mensurables de la percepción, la representación y la actitud nos imponen algunas cuestiones metodológicas y necesitan ser estudiadas y comprendidas desde diferentes perspectivas, tales como entrevistas y discursos metalingüísticos, observaciones, análisis de formas estigmatizadas y estereotipos, por ejemplo mediante imitaciones y caricaturas, así como experimentos de percepción (cf. Guzmán 2010: 34, Krefeld y Pustka 2010: 15-16, Postlep 2010: 58-59, Vandermeeren 2005: 1321-1322). Si el espacio urbano se caracteriza por inestabilidad, transformación, revaloración, movilidad, aceleración y desigualdad, es necesario cuestionar los métodos de investigación para analizar la lengua en la ciudad. Ya no es suficiente limitarse a una dialectología urbana. Se requiere de la Sociolingüística Urbana que se sirva de otros métodos, como por ejemplo de la Etnografía, de la Geografía Humana o de la Psicología Social para estudiar, por un lado, cómo los habitantes de una ciudad construyen su espacio social y, por otro lado, de qué manera perciben esta ciudad y la construcción de su identidad en el espacio urbano. En este aspecto, la Sociolingüística Hispánica todavía queda atrás, en comparación con los trabajos que se han realizado en la Sociolingüística inglesa[4]. El modelo tripartito del espacio percibido, concebido y vivido de Lefebvre, aplicado a los distintos niveles de la lengua, como lo hemos expuesto arriba, nos ayuda a elaborar un complejo metodológico que permita investigar la variación en el uso del habla en el contexto urbano en una dimensión amplia. Para estudiar la producción lingüística y las variedades urbanas, en primer lugar, se ofrece el uso de entrevistas sociolingüísticas y la elaboración de mapas dialectales del espacio urbano. La percepción lingüística, en segundo lugar,

4. Cf. por ejemplo Johnstone (2004), Fought (2004), Eckert (2001), Milroy (2004), Irvine (2001), a (2001a), Preston (1989).

ISBN 978-987-4019-61-5

se puede analizar, por ejemplo, desde una perspectiva cualitativa en entrevistas semi-guiadas o con pruebas de audio de habla natural sobre las que se le hace a la persona entrevistada diferentes preguntas, tales como si escucha la diferencia entre dos ejemplos auditivos, cuáles son las diferencia que escucha, etc. Un método para comprender las representaciones sociales, en tercer lugar, es el mapa mental, herramienta frecuentemente utilizada en la Geografía Humana o la Psicología Social[5]. Se le pide a la persona entrevistada que dibuje sobre un papel blanco un mapa de la ciudad. A partir de este esquema se pueden especificar barrios, marcar zonas lingüísticas o preguntar por denominaciones de grupos sociales (lo cual ya indicaría valoraciones o estereotipos sociales y lingüísticos). A pesar de que los resultados dependen mucho de las capacidades de abstracción y de las facilidades gráficas de la persona entrevistada, se trata de un método muy fructífero para entender las representaciones sociales. Particularmente la simplificación del mapa resalta información importante sobre el imaginario colectivo en una sociedad urbana. Por último, un método que pone de relieve los rasgos lingüísticos estilizados es la imitación o caricatura de otros grupos sociales, también dependiente de la disponibilidad del hablante, pero muy productiva en comunidades de habla donde la imitación forma parte de sus interacciones sociales diarias (cf. Rampton 1999, Krefeld & Pustka 2010).

> El análisis de la lengua en toda su dimensión –la producción, la percepción, la representación y las actitudes y los estereotipos lingüísticos– y como parte de un estilo dentro de un sistema de identificación o distanciamiento sociales puede dar información sobre su función como reflejo de los procesos de transformación urbana y como elemento de la construcción de identidad socio-espacial.

6 Conclusiones

En lo anteriormente expuesto, hemos visto la relación constructivista y recíproca entre el espacio urbano como producto social y el funcionamiento de la lengua en la construcción del espacio y como elemento de una identidad urbana. De ahí que la Sociolingüística que se ocupa de las grandes metrópolis de hoy en día tenga que abarcar tanto los aspectos materiales como las dimensiones simbólicas de la lengua en la ciudad. Mediante un análisis multidimensional y la consideración de todos los niveles de la producción del espacio a través de la lengua, la Sociolingüística Urbana por un lado contribuye a mejor entender el papel del espacio urbano para las prácticas lingüísticas y, por otro lado, permite entender el rol de la lengua en la construcción del espacio, de las prácticas lingüísticas como recurso de identificación y distanciamiento en la sociedad urbana heterogénea.

Es por eso que es imprescindible analizar la ciudad desde un enfoque interdisciplinario, tanto respecto de su lugar en los procesos de urbanización globales como también respecto de lo que ocurre dentro de su espacio: el texto escrito por la sociedad, la construcción del espacio en su dimensión física, mental y social:

> *If I compare the city to a writing (a semiological system), I do not have the right to forget the aspect of mediation. I can separate it neither from what it contains nor from what contains it, by isolating it as a complete system. Moreover, at best, the city constitutes a sub-system, a sub-whole. With this writing, are projected mental and social forms and structures. […] The whole is not immediately present in this written text, the city. There are other levels of reality which do not become transparent by definition. The city writes and assigns, that is, it signifies, orders, stipulates. What? That is to be discovered by reflection (Lefebvre 1996: 101).*

Referencias bibliográficas

» Abric, J.C. y M. Morin (1990). “Recherches psychosociales sur la mobilité urbaine et les voyages interurbains”. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 5. 11-35.

5. cf. Diercks 1988, De Alba 2004, Jodelet 2010

ISBN 978-987-4019-61-5

» Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
» Arizaga, M. C. (1999). "Los Barrios Cerrados y el mito de la comunidad purificada". *Revista de Arquitectura*, 194. 48-53.
» Auer, P. (2007). *Style and social identities: alternative approaches to linguistic heterogeneity*. Berlin: Mouton de Gruyter.
» Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir politique*. Paris: Éditions du Seuil
» Bulot, T. (1999). *Langue urbaine et identité: langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons*. Paris: L'Harmattan.
» Caravedo, R. (2009). "Percepción, espacios mentales y variedades lingüísticas en contacto". *Neue Romania,* 39. 171-195.
» Ciccolella, P. (1999). "Globalización y dualización en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Grandes inversiones y restructuración socioterritorial en los años noventa". *EURE* 25, 76. 5-27.
» Coupland, N. (2001a). "Language, situation, and the relational self: theorizing dialect-style in sociolinguistics". En Eckert, P. y J. Rickford (eds.). *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge UniversityPress. 185-210.
» Coupland, N. (2001b). "Dialect stylization in radio talk". *Language in Society*, 30. 345-375.
» De Alba, M. (2004). "Mapas mentales de la ciudad de México: una aproximación psicosocial al estudio de las representaciones espaciales". *Estudios demográficos y urbanos*, 55. 115-143.
» Diercks, W. (1988). "Mental Maps. Linguistisch-geographische Konzepte". *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 55/3. 280-305
» Donni de Mirande, N. (1991). "Variación sincrónica e historia del español en la Argentina". En C. Hernández Alonso et al. (eds.). *El español de América. Actas del III Congreso Internacional de El español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, 3. 43-63.
» Eckert, P. & J. Rickford (eds.) (2001). *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
» Guzmán, M. (2010). „Das Spanische in der Karibik: Selbst- und Fremdwahrnehmung". En Krefeld, T. y E. Pustka (eds.). *Perzeptive Varietätenlinguistik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 31-60.
» Heineberg, H. (ed.) (2006). *Stadtgeographie*. Paderborn: Schöningh.
» Hymes, D. (1972). "Models of interaction of language and social life". En Gumperz, J. & H. Dell (eds.). *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehardt and Winston. 35-71.
» Irvine, J. (2001). "'Style' as distinctiveness: The culture and ideologies of linguistic differentiation". En Eckert, P. & J. Rickford (eds.). *Style and Sociolinguistic*
» *Variation*. Cambridge: Cambridge University Press. 21-41.
» Janoschka, M. (2002). "Die Flucht vor Gewalt? Stereotype und Motivationen beim Andrang auf *barrios privados* in Buenos Aires". *Geographica Helvetica,* 57/4. 290-299.
» Jodelet, D. (2010). "La memoria de los lugares urbanos". *Alteridades*, 20/39. 81-89.
» Johnstone, B. (2004). "Place, Globalization and Linguistic Variation". En C. Fought (Ed.). *Sociolinguistic Variation. Critical Reflections*. Oxford: University Press. 65-83.
» Krefeld, T. & E. Pustka (eds.) (2010). *Perzeptive Varietätenlinguistik*. Frankfurt a.M., etc.: Peter Lang.
» Kubarth, H. (1986). "Conscience de la langue et variation sociolinguistique illustrées par l'example del'Argentine". En Kremer, D. (Ed.). *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. Tübingen: MaxNiemeyer.
» Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
» Lefebvre, H. [1974] (2000). *La production de l'espace.* Paris: Anthropos.
» Lefebvre, H. (1996). *Writings on Cities*. Translated and Edited by E. Kofmann y E. Lebas. Oxford: Blackwell.
» Le Page, R. & A. Tabouret-Keller (1985). *Acts of identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
» Macher, H-J. (2007). *Methodische Perspektiven auf Theorien des sozialen Raumes*. Frankfurt: SOVA.
» Mac Giolla Chríost, D. (2007). *Language and the city*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
» Milroy, L. (2004). "Language Ideologies and Linguistic Changes". En C. Fought (Ed.). *Sociolinguistic Variation. Critical Reflections*. Oxford: University Press. 161-177.
» Noller, P. (1999). *Globalisierung, Stadträume und Lebensstile. Kulturelle und lokale Repräsentationen des globalen Raums*. Opladen: Leske&Budrich.
» Park, R. & E. Burgess (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
» Ploog, K. (2009): "¿En qué puede contribuir la sociología urbana a la lingüística? Hacia un modelo de las dinámicas lingüísticas aplicado al contexto urbano". *Neue Romania,* 39. 267-286.
» Postlep, S. (2010). *Zwischen Huesca und Lérida. Perzeptive Profilierung eines diatopischen Kontinuums.* Frankfurt a.M.: Peter Lang.
» Preston, D. (2011). "The power of language regard – discrimination – comprehension, and production". *Dialectologia*. *Special Issue* II. 9-33.
» Preston, D. (1989). *Perceptual dialectology*. Dordrecht NL: Foris.
» Pümpel-Mader, M. (2010). *Personenstereotype*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

ISBN 978-987-4019-61-5

» Rampton, B. (1999). “Styling the Other: Introduction”. *Journal of Sociolinguistics* 3/4, 421-427.
» Sassen, S. (2001). *Global Cities*. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
» Sassen, S. (2006). *Sociology of globalization*. New York: W. W.
» Schmid, C. (2010). *Stadt, Raum und Gesellschaft*. Stuttgart: Franz Steiner.
» Scholz, F. (2002). “Die Theorie der ‘fragmentierenden Entwicklung’“, G*eograpische Rundschau,* 54, 10. 6-11.
» Vandermeeren, S. (2005). “Research on language attitudes”. En Ammon, U., N. Dittmar & K. Mattheir (eds.). *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: De Gruyter Mouton. 1318-1332.
» Würth, M. (2009). *La Ciudad como área lingüística. Variación y actitudes lingüísticas en la Región Metropolitana de Buenos Aires.* Tesina de licenciatura no publicada en el Instituto de Iberorromanística de la Universidad de Basilea.

ISBN 978-987-4019-61-5

ESTRUCTURAS PASIVAS EN PRODUCCIONES ESCRITAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AVANZADOS DE ILE: UN ESTUDIO DE CORPUS

ZINKGRÄF, Magdalena / Universidad Nacional del Comahue

CASTRO, Analía / Universidad Nacional del Comahue

GARCÍA ÁLVAREZ, Ma. Adela / Universidad Nacional del Comahue

RODRÍGUEZ, Silvina / Universidad Nacional del Comahue

Área: Adquisición de una lengua extranjera.

» *Palabras claves: estudio de corpus, adquisición, inglés, construcciones pasivas, errores.*

Resumen

En este trabajo se describe un estudio preliminar de un corpus de la producción escrita de alumnos avanzados de inglés en términos del uso que hacen de la voz pasiva. Desde 2010 distintas cohortes de estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés de la Universidad Nacional del Comahue, cursando la asignatura anual Inglés IV, han contribuido voluntariamente un ensayo argumentativo para conformar un corpus de textos académicos, siguiendo los lineamientos establecidos por la Universidad de Louvain, Bélgica, para la base de datos *ICLE (International Corpus of Learner English)*. Cada ensayo constaba de entre 300 y 500 palabras (media= 499, Std: 121.25) y fue elaborado en situación de examen durante 3 horas sin recurrir al uso del diccionario. Se confeccionó una base de datos de 88.865 palabras en 177 textos que fue estudiada con *Wordsmith Tools 6.0* en busca de instancias de estructuras pasivas. En los resultados se caracterizan las instancias encontradas como a) perifrásticas, formas donde aparecen todos los participantes que intervienen en la acción (argumentos) y donde el agente es introducido con una frase con BY en posición no canónica, (ej. *Carbon dioxide is naturally absorbed by tres*), b) truncadas, donde se omite el agente de la acción, (ej. *However, has consumerism only been attached to the economic field?*) y c) participios pasivos participantes de una cláusula relativa reducida, encabezadas sólo por el participio y donde el pronombre relativo y el verbo auxiliar que refleja la flexión se omiten, como en la frase *an illness caused by a variety of emotional factors*. Para cada categoría se computan los casos correctos e incorrectos. Las construcciones pasivas favorecidas en este corpus son esencialmente truncadas y correctas. Aún a este nivel avanzado de competencia lingüística en el idioma extranjero, se registra un número, si bien bajo, de instancias erróneas. Un alto porcentaje de los errores se debe a la selección de una forma verbal que no se condice con el participio correspondiente a esta construcción (ej. **so that everyone can be benefit*). Además, se encuentran problemas que se relacionan con el léxico, donde se emplean verbos similares por su forma ortográfica como si fueran transitivos (ej. *Children are being *exploded*). Otra fuente de uso erróneo es la construcción con más de un argumento interno. Estos errores son frecuentes en corpus similares de otras lenguas maternas. La baja proporción de errores sugiere que el proceso de adquisición de la gramática del inglés está alcanzando su máximo nivel dadas las condiciones de idioma extranjero en las que se estudia dicho idioma.

ISBN 978-987-4019-61-5

1. Introduccion

En este trabajo, enmarcado en el proyecto de investigación J017[1], se describe un estudio de un corpus conformado por la producción escrita de alumnos avanzados de inglés en términos del uso que hacen de la voz pasiva. Desde 2010 distintas cohortes de estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional del Comahue), cursando la asignatura anual Inglés IV, han contribuido un ensayo argumentativo para conformar un corpus de textos académicos. A continuación haremos referencia al marco teórico en el que se encuadra este estudio descriptivo para luego detallar la metodología utilizada en la recopilación y el análisis cualitativo de los datos.

2. Marco teórico

La lingüística de corpus se ha transformado en los últimos años en uno de los métodos de investigación lingüística más utilizados ya que puede dar respuesta a numerosos interrogantes acerca del lenguaje.

Disciplinas relacionadas con estudios del lenguaje como la enseñanza de un idioma extranjero (Granger & Meunier 2009) han incorporado a la lingüística de corpus como herramienta para investigaciones en áreas tales como la fraseología (Cowie 1998), la estilística (Burgess 2000, Lawson 2000) y el análisis del discurso (Krishnamurthy 1996, Caldas-Coulthard & Moon 1999). Para llevar a cabo un estudio del lenguaje basado en el análisis de un corpus es necesario acceder a una base de datos conformada por la compilación sistemática de textos naturales, sean escritos o la transcripción de textos orales. El carácter sistemático de esta compilación radica en que la estructura y los contenidos del corpus siguen ciertos principios extralingüísticos (por ej. tipos de textos, variedades regionales de un idioma, etc.) que justifican la inclusión de determinados textos en la base de datos (Nesselhauf 2005). Esta sistematicidad provee al investigador de información acerca de la composición exacta del corpus (número de palabras en cada categoría de análisis, criterios de inclusión, etc.) y permite la comparación de los datos con otros corpus similares.

A través de software especializado se analizan los datos a fin de descubrir patrones recurrentes en muestras de lenguaje auténtico. Para realizar distintos tipos de análisis de comportamiento lingüístico se han conformado una variedad de corpus tales como generales y especializados, históricos o contemporáneos, exclusivos de una región o conformados por más de una variedad regional de un idioma, de lenguaje producido por hablantes nativos o estudiantes de un idioma, entre otros.

Una de las aplicaciones de la lingüística de corpus al servicio de disciplinas como la adquisición del lenguaje desarrollada en las últimas décadas es el corpus de aprendices. Estos corpus incluyen lenguaje oral o escrito producido por estudiantes que están adquiriendo una lengua segunda o extranjera (Xiao 2007) y constituyen evidencia empírica, indirecta y observable para testear hipótesis acerca de este proceso.

El corpus estudiado en este trabajo es de aprendices hablantes de español, variedad Rioplatense y en la próxima sección se describe el proceso de compilación del mismo.

3. Metodología

3.1 Contexto

Este trabajo se realizó con el aporte voluntario y anónimo[2] de 177 alumnos de distintas cohortes de estudiantes del Profesorado y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional del Comahue), mientras cursaban la asignatura anual Inglés IV. Ante el pedido de la docente,

1. Proyecto de Investigación "Construcciones pasivas e inacusativas en el desarrollo del lenguaje y su enseñanza"- Directora: Mgtr. Ma. Fernanda Casares, Co-directora: Mgtr. Magdalena Zinkgräf, subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue.
2. Las contribuciones fueron codificadas para salvaguardar la identidad de los estudiantes.

ISBN 978-987-4019-61-5

cada participante autorizó la inclusión en el corpus de una única producción que coincidió con el primer trabajo práctico del año. El corpus estudiado constituye una muestra descriptiva en corte transversal. Asimismo, cada estudiante completó una ficha de perfil del estudiante donde se registraron datos referidos al estudio del inglés como lengua extranjera, características del alumno y condiciones bajo las cuales se registraron los datos.

3.2 Objetivo

El presente trabajo tiene por objeto la descripción del comportamiento de uso de la voz pasiva por parte de estudiantes universitarios[3] de lengua materna español, variedad Rioplatense, para ser comparada, en otra instancia, con el corpus general ICLE (International Corpus of Learner English), que reúne el mismo tipo de texto de estudiantes universitarios de diversas lenguas maternas.

Fenómenos como la pasiva inacusativa en (1) se encuentran documentados en nuestro corpus, así como en estudiantes de inglés de diversas L1 (Oshita 2001):

(1) **The accident was happened*

La voz pasiva ha sido seleccionada para este trabajo ya que, a pesar de que los participantes pertenecen a un curso avanzado, aún presentan problemas al momento de emplearla.

3.3 Corpus

Se confeccionó una base de datos de textos escritos de 88.865 palabras que fue estudiada con el programa *Wordsmith Tools 6.0* en busca de instancias de estructuras pasivas. Este programa provee una serie de datos estadísticos e índices (STATISTICS) que caracterizan el corpus analizado. Esta información permite comparar corpus de diferentes textos o de textos escritos por distintos tipos de estudiantes. En la siguiente captura de pantalla podemos ver los datos correspondientes al corpus estudiado en este trabajo.

Gráfico N°1: Caracterización del corpus provista por Wordsmith Tools

writings_files.lst

File Edit View Compute Settings Windows Help

N	tokens used for word list	types (distinct words)	type/token ratio (TTR)	mean word length (in characters)	sentences	mean (in words)	std.dev	paragraphs	mean (in words)	std.dev.
1	88,865	5,826	6.56	4.62	4,009	22.17	10.90	239	371.82	210.87

La tabla indica que dentro de las 88.865 palabras (*tokens*) que conforman el corpus, hay 5.826 tipos de palabras (*types*) que se repiten en distintas proporciones. El grado de diversidad léxica se mide a través del coeficiente TTR *(Type-Token Ratio)*, que a su vez determina qué tan repetitivo o variado en selección de palabras es el corpus. Esto a su vez se relaciona con el tipo de texto recopilado, con características de los autores de los textos (estudiantes avanzados de un idioma extranjero). En nuestro caso, se observa una importante repetición de palabras, lo cual se relaciona con el hecho de que los participantes del estudio son aprendices del idioma extranjero.

Siguiendo los lineamientos establecidos por la Universidad de Louvain, Bélgica, para la compilación sistemática de textos que contribuirá a la base de datos ICLE, cada ensayo constaba de entre 300 y 500 palabras (media= 499, Std: 121.25) y fue elaborado en situación de examen durante 3 horas, sin recurrir al uso del diccionario.

A fin de analizar el uso de la pasiva en este corpus se utilizó el comando 'find' de Wordsmith Tools, que permite localizar palabras completas, formas contraídas o bien afijos. Una vez definida la expresión de búsqueda, se localizaron todas las instancias de cada ítem buscado con las funciones *compute/ concordance*. Se fijó la longitud de las líneas de concordancia (contexto lingüístico de la expresión de

3. Esta presentación está relacionada con el estudio cuasi experimental presentado en JELENS 2011, SAL 2012 y en el 2° Congreso Nacional "El conocimiento como espacio de encuentro" en 2012.

ISBN 978-987-4019-61-5

búsqueda) en 90 caracteres ya que este número logra abarcar una cantidad suficiente de palabras para detectar las estructuras a analizar, es decir, pasivas perifrásticas o truncadas (ver sección 3.4) que pudieran incluir algún adjunto entre el verbo auxiliar y el verbo principal. También permitió identificar instancias de errores de concordancia entre sujetos y auxiliares. Es importante destacar que, si bien el software facilita la búsqueda de distintas estructuras dentro del corpus, no permite la depuración automática de los datos a analizar, por lo que la selección final de los mismos se realizó manualmente.

3.4 Criterios de búsqueda

A los efectos de recopilar los datos sobre formas pasivas, se utilizaron distintos criterios de búsqueda. En una primera instancia se rastrearon las formas BE, BEEN y BEING. De esta manera se pudieron detectar tiempos verbales complejos como el pretérito perfecto compuesto y el presente continuo en (2), instancias de pasivas en infinitivo, como en (3), y pasivas con verbos modales en (4).

(2) *…has been prepared/…is being influenced*

(3) *…to be accepted*

(4) *…can be bought*

Posteriormente, se buscaron las formas conjugadas de BE (AM, IS, ARE, WAS, WERE) y sus *formas contraídas* ('M, 'S, 'RE, ISN'T, AREN'T, WASN'T, WEREN'T*).*

Además, se localizaron todas las instancias de la preposición BY, lo que permitió contabilizar más fácilmente las formas perifrásticas, es decir aquellas formas donde aparecen todos los participantes que intervienen en la acción (argumentos) y donde el agente es introducido con una frase con BY en posición no canónica (ver (5)).

(5) *Carbon dioxide is naturally absorbed by trees.*

A través de esta misma búsqueda fue posible detectar cláusulas relativas reducidas (encabezadas sólo por el participio y donde el pronombre relativo y el verbo auxiliar que refleja la flexión se omiten) que también fueran perifrásticas, como en (6).

(6) *…an illness caused by a variety of emotional factors*...

Las cláusulas relativas reducidas truncadas (sin la frase preposicional con *by*) del tipo ejemplificado en (7) presentaron una mayor dificultad para su detección, ya que para localizarlas se debe partir del verbo principal.

(7) *The factors mentioned above have resulted in individualism…*

En el caso de los verbos regulares, la tarea se facilita porque, al compartir la misma terminación, ésta se constituye en el criterio de búsqueda de 'Find' (*ED). Los participios pasivos de los verbos irregulares, en cambio, deben ser buscados uno por uno en el corpus casi en su totalidad. En este trabajo sólo se analizarán las cláusulas relativas reducidas truncadas con verbos regulares. Fueron descartados aquellos casos que involucran construcciones adjetivales formadas con un adjetivo con sufijo *ED acompañado del verbo auxiliar BE, ya que, según Bosque (1999),

> […] *el adjetivo muestra una propiedad del objeto (en este caso, relativa a su forma) mientras que el participio denota el estado del objeto que manifiesta el resultado de cierta acción que se ha ejercido sobre él o de algún proceso que ha experimentado.* (p.277)

Entonces, estructuras como (8) no son consideradas pasivas.

ISBN 978-987-4019-61-5

(8) *the several perspectives involved in this predicament*…

Como puede observarse en el ejemplo, no hay evidencia de que el participio *involved* denote una acción, sino que refleja una característica del nombre al que modifica (*perspectives*).

4. Resultados y discusión

De las 4009 oraciones que conforman este corpus, el 27,26 % contiene estructuras pasivas (1093 oraciones). Dentro de este último número, se encontraron 1113 instancias que se clasificaron en pasivas a) perifrásticas del tipo expresado en (9) donde se expresan todos los argumentos del verbo, y b) truncadas, como la del ejemplo (10), en las que el agente -expresado por la frase preposicional con *by*- se ha omitido.

(9) …*a significant number of teens are being affected by this prototype of ideal woman*…

(10) …*small local businesses are being destroyed at the expense of*…

Siguiendo las definiciones de a) y b) arriba, las instancias de cláusulas relativas reducidas, en las que no aparecen ni el pronombre relativo ni el verbo auxiliar que refleja la flexión, fueron clasificadas también en c) perifrásticas como en el ejemplo (11), y d) truncadas, como (12). En los cuatro grupos se computaron usos correctos e incorrectos.

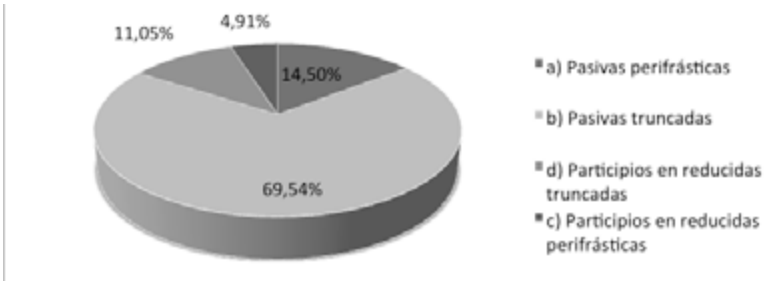
(11) …*an excellent resource used by companies*…

(12) *Taking everything mentioned into account*…

Como puede verse en el gráfico Nº 2, las construcciones pasivas favorecidas en este corpus son esencialmente truncadas, es decir, el grupo b). Estos resultados coinciden con lo esperado ya que el uso de la voz pasiva implica un énfasis mayor en las acciones que en el agente que las realiza; por ende, su omisión es más frecuente. Biber, Johansson, Leech, Conrad & Finegan (1999: 938) presentan, en su estudio del corpus Longman Spoken and Written English (LSWE), evidencia de un uso significativamente más frecuente de pasivas truncadas en textos de tipo académico, en oposición a textos de ficción e informativos. Aducen que la no expresión del agente contribuye a la formulación de generalizaciones que son características del texto académico. La alta proporción de pasivas truncadas en el corpus de aprendices objeto de este trabajo refleja esta tendencia y evidenciaría que estos alumnos perciben esta característica de los textos académicos y la incorporan a su producción de ensayos.

Por otro lado, las pasivas perifrásticas y las cláusulas relativas reducidas son estructuralmente más complejas, lo que podría constituirse en una explicación alternativa para el hecho de que los estudiantes las hayan utilizado en menor medida. La complejidad de las primeras radica en la inclusión de todos los argumentos del predicado en posiciones no canónicas y la de las segundas en la condensación de la información como resultado de la omisión del pronombre relativo y del auxiliar.

Gráfico N° 2: Porcentajes de cada grupo sobre el total de instancias de estructuras pasivas



ISBN 978-987-4019-61-5

Al comparar el uso de las pasivas en inglés y chino, Xiao (2007) sostiene que las pasivas truncadas en inglés son tan frecuentes que constituyen el 90% del total de instancias en un corpus de hablantes nativos de ese idioma[4]. Como muestra el gráfico Nº2, el porcentaje de pasivas truncadas en el corpus analizado en este trabajo ronda el 80% si se suman las pasivas truncadas de los grupo b) y d), cifra que se acerca a los datos proporcionados por Xiao. Estos resultados similares a los de Xiao dan sustento a la explicación de que los alumnos de este estudio, en un estadio avanzado de la adquisición de inglés como lengua extranjera, son sensibles a los usos nativos de esta estructura.

Teniendo en cuenta los datos que se presentan en la tabla N° 1 procederemos a analizar, en primer lugar, los porcentajes referidos a las estructuras pasivas (grupos a y b), luego los obtenidos en relación a los participios pasivos en cláusulas relativas reducidas (grupos c y d) y finalmente se realizará una comparación entre los dos grandes grupos.

Tabla N° 1: Número de instancias y porcentajes de instancias correctas e incorrectas.

Estructuras pasivas 935 instancias en 915 oraciones				**Participios pasivos en cláusulas relativas reducidas** 178 instancias en 178 oraciones			
a) Perifrásticas		b) Truncadas		c) Perifrásticas		d) Truncadas	
17.3%		82.7%		30.9%		69.1%	
Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas
98.2%	1.8%	97.7%	2.3%	92.7%	7.3%	97.5%	2.5%
159	3	755	18	51	4	120	3

En relación a las estructuras pasivas (grupos a y b), podemos observar que el porcentaje de pasivas truncadas fue considerablemente mayor al de las perifrásticas (82.7% vs. 17.3%, respectivamente). Sin embargo, la relación entre instancias correctas e incorrectas es similar en ambos grupos. El porcentaje de incorrectas fue bajo (alrededor del 2%) tanto en perifrásticas como en truncadas.

En el caso de los participios pasivos en cláusulas relativas reducidas (grupos c y d), la proporción de estructuras truncadas también es mayor al de las perifrásticas (69.1% vs. 30.9%).

Si comparamos el uso de las estructuras pasivas y el de los participios pasivos en cláusulas relativas reducidas**,** encontramos algunos datos significativos. En primer lugar, y según lo muestra la tabla N° 1, se observa la preferencia de los alumnos por la producción de oraciones pasivas por sobre cláusulas relativas reducidas con participios pasivos (84% vs. 16%). Por otro lado, el porcentaje de estructuras truncadas correctas e incorrectas es casi equivalente en ambos grupos, lo que podría indicar que presentan un grado de dificultad similar para los alumnos o que las dominan en igual medida.

La condensación de información propia de las estructuras perifrásticas en cláusulas relativas reducidas requiere más frecuentemente de la aclaración del agente involucrado en la acción descripta por el participio. En esto radica la mayor complejidad de esta estructura. A pesar de ello, se observa que el porcentaje de instancias de uso es considerablemente mayor al de a).

Aún a este nivel avanzado de competencia lingüística en el idioma extranjero, en líneas generales se registra un número, si bien bajo, de instancias incorrectas. En la tabla N° 1 podemos observar un porcentaje bajo de errores en todos los grupos analizados. Sólo un 2.25% de las estructuras pasivas (a y b) fueron erróneas (21 incorrectas en 935 instancias). En cuanto a los participios pasivos en cláusulas relativas reducidas (c y d), el porcentaje de errores fue del 3.93% (7 incorrectos en 178 instancias). Esta diferencia es la esperada si se tiene en cuenta que el uso de estructuras pasivas en cláusulas relativas reducidas presenta una dificultad adicional por la condensación de la información.

En cuanto al grupo c), considerando que esta construcción es la más compleja de las cuatro en tanto implica la expresión del agente por medio de una frase preposicional adicional y la condensación de información, se esperaba encontrar un número mayor de errores. Como muestra la tabla N° 1, nuestra hipótesis se confirma dado que el porcentaje de errores es 7.3% en contraposición al 1.8%

4. LOCNESS (Louvain Corpus of Native English Essays).

ISBN 978-987-4019-61-5

en las estructuras pasivas perifrásticas de a). En la sección 'Análisis de los errores' se describen los mismos más detalladamente.

La tabla que se incluye a continuación muestra la cantidad de instancias de estructuras pasivas perifrásticas y truncadas, correctas e incorrectas, (grupos a y b) encontradas siguiendo los criterios de búsqueda detallados en la sección 'Metodología'.

Tabla N° 2: Instancias de estructuras pasivas perifrásticas y truncadas, correctas e incorrectas según forma de BE.

Estructuras pasivas					
	Perifrásticas		Truncadas		Total de instancias
	Correctas	Incorrectas	Correctas	Incorrectas	
ARE	61	0	229	3	293 (en 289 oraciones)
IS	35	0	162	6	203 (en 198 oraciones)
WERE	3	0	25	0	28 (en 28 oraciones)
WAS	5	0	33	0	38 (en 31 oraciones)
BEING	14	1	39	3	57 (en 56 oraciones)
BEEN	15	0	60	1	76 (en 75 oraciones)
BE	27	2	206	5	240 (en 238 oraciones)

Como puede verse, las estructuras truncadas son significativamente más frecuentes en todas las formas de BE. En cuanto a tiempos verbales en los que la pasiva ha sido empleada, se observa una importante predominancia de los tiempos presentes simples (496 instancias sumando aquellas entre singular y plural) por sobre los pasados simples y los tiempos continuos y perfectos (BEING y BEEN) en los ejemplos en (2), sección 3.4.

Dentro del grupo de instancias computadas en 'BE' se encuentran registradas aquellas que incluyen las pasivas en futuro, las combinadas con verbos modales, en (4) y las infinitivas requeridas por verbos tales como WANT en (13):

(13) *They want to be accepted by their peers*.

Esto explicaría el elevado número de instancias de esta forma halladas en este corpus.

En cuanto al grupo de las perifrásticas, no se registraron instancias erróneas en las formas pasivas con los auxiliares IS, ARE, WAS Y WERE. Esto puede ser un indicador de que los alumnos encuentran menor dificultad para producir pasivas en presente simple y continuo o pasado simple. No aparecen instancias pasivas en pasado continuo (WAS y WERE BEING) y esto podría deberse, por un lado, a que los temas propuestos para los ensayos no requerían el uso de este tiempo verbal, o, por otro lado, a la dificultad inherente a estas estructuras, que los alumnos podrían evitar como estrategia.

En lo que respecta a las pasivas con el auxiliar BEEN, interviniente en el pretérito perfecto compuesto (*present perfect*, en inglés) y en el pretérito pluscuamperfecto (*past perfect,* en inglés), se registraron 73 oraciones que contienen al primer tiempo verbal en voz pasiva, mientras que sólo 3 al segundo. Estas constituyen un número importante de instancias teniendo en cuenta que el pretérito perfecto compuesto no es un tiempo verbal frecuente en la variedad de la L1 de los alumnos participantes, lo que confirma el nivel avanzado de estos alumnos. Esto es aún más significativo si se considera que sólo se encontró una instancia errónea.

4.1 Análisis de los errores

El porcentaje de errores encontrados en este corpus es mínimo en relación al total de instancias pasivas analizadas. Como se discute arriba, esta característica podría deberse al hecho de que los alumnos participantes poseen un nivel avanzado de inglés. Sin embargo, a continuación nos referimos a las características de algunos de ellos.

ISBN 978-987-4019-61-5

En cuanto a las estructuras pasivas truncadas (grupo b en Tabla N° 1) se registra un número considerable de errores (18). Un alto porcentaje de los mismos se debe a la selección de una forma verbal que no se condice con el participio correspondiente a esta construcción, como lo ilustra el ejemplo (14).

(14) *…*so that everyone can be benefit*

También se encuentran problemas que se relacionan con el léxico, donde se emplean como transitivos verbos intransitivos similares por su forma ortográfica. Tal es el caso en (15), donde el alumno confunde *exploit* con *explode*:

(15) **Children are being exploded*.

Otra dificultad recurrente en este grupo implica imprecisiones en colocaciones léxicas como en (16), donde el verbo *broadcast* hubiese sido la opción correcta en lugar de *published*.

(16) **They tend to be completely hypnotized by any add published on TV.*

Los errores más interesantes y quizás más intrínsecamente relacionados con la estructura de la voz pasiva son aquellos que involucran el uso de la preposición BY, entre los que se pueden identificar distintos problemas. En algunos casos de construcciones con más de un argumento interno, se encuentran ejemplos como (17), donde la preposición no está introduciendo al agente.

(17) *…*abstract aspects that cannot be bought by money.*

En casos como (18), se ha omitido la preposición BY al momento de introducir al agente.

(18) *…*older people end up being looked after a nurse or dying alone.*

… older people end up being looked after BY a nurse or dying alone.

También se registró un caso en que se utilizó erróneamente otra preposición distinta de BY para introducir al agente, como por ejemplo:

(19) **teenagers are the most affected about this issue*.

Con respecto al uso de los verbos auxiliares, se encontraron instancias erróneas del tipo de (20):

(20) * *This new trend has long be proven highly harmful* (BE en lugar de BEEN).

Uno de los errores más complejos en el corpus analizado es el que se ve en (21), una instancia en la que coexisten el argumento interno y externo del verbo sin mediar la preposición BY junto con la construcción pasiva.

(21) **Globalization has been affected the entire world for ages.*

Este error puede haberse originado en la incorrecta selección de un participio perfecto en lugar de un participio continuo: *Globalization has been affecting the entire world for ages.*

5. Conclusión

El estudio del corpus indica que hubo una alta proporción de instancias de construcciones pasivas con respecto al total de oraciones de la base de datos. Además, la baja proporción de errores sugiere que el interlenguaje de los alumnos participantes está alcanzando su máximo nivel. Evidencia

ISBN 978-987-4019-61-5

adicional es el porcentaje de pasivas truncadas similar al porcentaje hallado en textos producidos por hablantes nativos, así como la complejidad de los tiempos verbales empleados en las estructuras pasivas y el alto número de cláusulas relativas reducidas con participios pasivos.

Los datos recogidos en este trabajo pueden ser de utilidad a futuro para establecer comparaciones con producciones de alumnos con una L1 distinta al español estudiando Inglés como lengua extranjera. Puede resultar interesante también comparar estos resultados con producciones escritas de alumnos de nivel intermedio, donde se espera que los errores sean más frecuentes y evidentes.

Referencias bibliográficas

» Biber, D., S. Johansson, G. Leech, S. Conrad & E. Finegan. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.

» Bosque, I. (1999). "El sintagma adjetival. Modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio". En I. Bosque y V. Demonte. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe.

» Burgess, G.J.A. (2000). "Corpus analysis in the service of literary criticism: Goethe's *Die Wahlverwansdtsschafen* as a model case". En B. Dodd (ed.) *Working with German Corpora*. Birmingham: University of Birmingham Press. 40-68.

» Caldas-Coulthard, C. & R. Moon. (1999). "Curvy, hunky, kinky: Using corpora as tools in critical analysis". Trabajo presentado en Critical Discourse Analysis Meeting, University of Birmingham, Abril 1999.

» Cowie, A.P. (ed.). (1998). *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Oxford University Press

» Granger, S. y F. Meunier (eds.). (2009). *Phraseology: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

» Krishnamurthy, R. (1996). "Ethic, racial and tribal: The language of racism?". En C.R. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (eds.) *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis.* London: Routledge. 129-149.

» Lawson, A. 2000. "'Die schöne Geschicte': a corpus-based analysis of Thomas Mann's *Joseph und seine Brüder*". En B. Dodd (ed.) *Working with German Corpora*. Birmingham: University of Birmingham Press. 161-180.

» Nesselhauf, N. (2005). "Corpus Linguistics: A Practical Introduction". Disponible en:

» http://www.as.uni-heidelberg.de/personen/Nesselhauf/files/Corpus Linguistics Practical Introduction.pdf

» Oshita, H. (2001). "The unaccusative trap in second language acquisition". *SSLA.* 23. Cambridge: Cambridge University Press. 279-301.

» Xiao, R. (2007). "What can SLA learn from contrastive corpus linguistics? The case of passive constructions in Chinese learner English". In: *Indonesian Journal of English Language Teaching 3* (2). 1-19.

ISBN 978-987-4019-61-5